

Zum kultursensiblen Umgang mit dem Blick
Eine Anleitung für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht

Inauguraldissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors
der Philosophie der Universität Mannheim

vorgelegt von

Maria Lekomtseva

Mannheim 2015

Dekanin: Prof. Dr. Kehnel

Erstgutachterin: Prof. Dr. Henn-Memmesheimer

Zweitgutachter: Prof. Dr. Eichinger

Tag der Disputation: 19.09.2013

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|---------|--|----|
| 1 | Einleitung..... | 1 |
| 1.1 | Forschungsinteresse und Relevanz..... | 1 |
| 1.2 | Zum Gegenstand der Untersuchung..... | 4 |
| 2 | Interkulturelle Kompetenz..... | 7 |
| 2.1 | „Interkulturelle Kompetenz“ als Schlüsselbegriff | 7 |
| 2.2 | Der Terminus <i>interkulturelle Kompetenz</i> | 8 |
| 2.2.1 | Begriffserklärung | 8 |
| 2.2.1.1 | Die Mehrdimensionalität interkultureller Kompetenz | 9 |
| 2.2.1.2 | Teilkompetenzen..... | 11 |
| 2.2.2 | Die Rolle der Situation | 13 |
| 2.3 | Ansätze zur Beschreibung interkultureller Kompetenz..... | 15 |
| 2.3.1 | Zielorientierungen | 15 |
| 2.3.1.1 | Effizienz | 16 |
| 2.3.1.2 | Individuelle Entwicklung..... | 17 |
| 2.3.2 | Kulturelle Orientierungsmuster..... | 19 |
| 2.3.2.1 | Kulturstandards..... | 20 |
| 2.3.2.2 | Interkulturelle Kommunikationsforschung. Kulturemtheorie | 22 |
| 2.4 | Zwischenfazit..... | 24 |
| 3 | Zur Relevanz interkultureller Kompetenz | 25 |
| 3.1 | Kulturelle Sozialisation und interkulturelle Kompetenz | 25 |
| 3.2 | Zur Relevanz einer kulturorientierten Vorbereitung für DaF-Studierende | 30 |
| 3.2.1 | Charakteristik pädagogischer Tätigkeit | 30 |
| 3.2.2 | Die Rolle des Erwerbs interkultureller Kompetenz für DaF-Studierende | 33 |
| 3.3 | Interkulturelle Kompetenz für DaF-Studierende..... | 35 |
| 3.3.1 | Umgang mit Differenzen | 35 |
| 3.3.2 | Weitere Komponenten des Kompetenzprofils | 37 |
| 3.3.3 | Inter-, bi- oder transkulturell? | 38 |
| 3.4 | Zwischenfazit | 40 |
| 4 | Problembereiche interkultureller Kommunikation | 41 |
| 4.1 | Merkmale interkultureller Kommunikation | 41 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 4.2 | Facetten des Missverstehens | 44 |
| 4.2.1 | Probleme der verbalen Kommunikation | 48 |
| 4.2.2 | Probleme auf der Inhaltsebene | 52 |
| 4.2.3 | Probleme auf der Beziehungsebene | 54 |
| 4.2.4 | Probleme der nonverbalen Kommunikation | 57 |
| 4.2.5 | Zur Bewältigung von Problemen interkultureller Kommunikation | 62 |
| 4.3 | Zwischenfazit | 64 |
| 5 | Das Blickverhalten und seine kommunikative Bedeutung | 65 |
| 5.1 | Die Rolle der nonverbalen Kommunikation | 65 |
| 5.2 | Das Blickverhalten als Element der Körpersprache | 68 |
| 5.2.1 | Ausdrucksrepertoire des Blickes | 70 |
| 5.2.1.1 | Blickzuwendung/-abwendung | 71 |
| 5.2.1.2 | Augenkontakt | 72 |
| 5.2.1.3 | Blickbewegung | 74 |
| 5.2.1.4 | Blickrichtung | 75 |
| 5.2.1.5 | Blickdauer | 76 |
| 5.2.1.6 | Der schnelle Blick | 77 |
| 5.2.1.7 | Der missbilligende Blick | 78 |
| 5.2.1.8 | Senken der Augen | 78 |
| 5.2.1.9 | Gesichtsausdruck im Bereich der Augen | 79 |
| 5.2.2 | Das Auge - mehr als ein Sinnesorgan | 82 |
| 5.2.3 | Funktionen des Blickverhaltens | 84 |
| 5.2.4 | Blickverhalten und soziale Performanz | 88 |
| 5.2.4.1 | Persönlichkeit | 88 |
| 5.2.4.2 | Interpersonale Einstellungen | 91 |
| 5.2.5 | Blickverhalten: universal überformt oder kulturspezifisch? | 93 |
| 5.2.5.1 | Basis des Blickphänomens | 93 |
| 5.2.5.2 | Kulturell differenziertes Blickverhalten | 95 |
| 5.3 | Interaktionale Kompetenz im pädagogischen Diskurs | 100 |
| 5.3.1 | Nonverbale Kommunikation im Unterricht | 100 |
| 5.3.2 | Funktionen des Blickverhaltens im Unterricht | 102 |
| 5.4 | Zwischenfazit | 105 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 6 | Interkulturelle Sensibilisierung | 106 |
| 6.1 | Lehren in multikulturellen Gruppen | 106 |
| 6.1.1 | Kulturelle Heterogenität - Implikationen für Lehrtätigkeit | 106 |
| 6.1.2 | Von kulturellen zu didaktischen Einheiten | 111 |
| 6.2 | Methoden zur Entwicklung interkultureller Kompetenz | 113 |
| 6.2.1 | Ansätze der Vermittlung interkultureller Inhalte | 114 |
| 6.2.2 | Interkulturelle Sensibilisierung | 116 |
| 6.3 | Analyse von Trainingsmethoden | 118 |
| 6.4 | Entwicklung eines eigenen Sensibilisierungsverfahrens | 123 |
| 6.4.1 | Zielsetzungen | 124 |
| 6.4.2 | Voraussetzungen für interkulturelle Sensibilisierung | 125 |
| 6.4.3 | Prinzipien des Sensibilisierungsverfahrens | 127 |
| 6.4.4 | Methodisches Vorgehen | 131 |
| 6.4.5 | Durchführung des Sensibilisierungsverfahrens | 136 |
| 6.4.5.1 | Das Interview | 138 |
| 6.4.5.2 | Strukturbild-Technik | 140 |
| 6.4.5.3 | Evaluationsfragebogen | 141 |
| 6.4.6 | Auswertung der Ergebnisse und kritisches Betrachten | 142 |
| 6.4.7 | Didaktisches Potential des Sensibilisierungsverfahrens | 146 |
| 6.5 | Didaktisierung der Strukturbild-Technik im DaF-Unterricht | 149 |
| 6.6 | Zur Messbarkeit interkultureller Kompetenz | 152 |
| 7 | Zusammenfassung und Ausblick | 155 |
| 7.1 | Zusammenfassung | 155 |
| 7.2 | Desiderata | 157 |
| 8 | Literatur | 159 |
| 9 | Anhang | 167 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Abb. 1 Kulturdimensionen..... | 19 |
| Abb. 2 Kulturemmodell nach OKSAAR 1988 | 23 |
| Abb. 3 Trennung zwischen „Innen“ und „Außen“ | 25 |
| Abb. 4 Grundprobleme interkultureller Kommunikation - ein Ablaufmodell..... | 46 |
| Abb. 5 Bereiche interkultureller Irritation..... | 48 |
| Abb. 6 Typische Darstellung der „лиса“ in russischen Zeichenfilmen | 52 |
| Abb. 7 Amerikanische Werbung für Baby-Nahrung | 61 |
| Abb. 8 Positionierung interaktionaler Kompetenz | 67 |
| Abb. 9 Gesichtsausdruck und beteiligte Muskeln | 80 |
| Abb. 10 Ist das Auge der Spiegel der Seele? | 83 |
| Abb. 11 Die kulturdeterminierte Bedeutung des Blickkontakts | 96 |
| Abb. 12 Didaktoremmodell (Top-down-Analyse) | 112 |
| Abb. 13 Didaktorem-Modell am Beispiel „Partizipationswillen zeigen“..... | 113 |
| Abb. 14 Vorlage zum Zentralbegriff „interkulturelle Kompetenz“ | 134 |
| Abb. 15 Vorlage zum Zentralbegriff „Blickverhalten“ | 135 |
| Abb. 16 Strukturbild zum Zentralbegriff „Blickverhalten“ | 152 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Tab. 1: Zielsetzungen der Fremdsprachendidaktik | 31 |
| Tab. 2: Auszüge aus den Berichten ausländischer Studierender..... | 57 |
| Tab. 3: Reflexionsübungen mit Schwerpunkt „Blickverhalten“ | 73 |
| Tab. 4: Weitere Funktionen des Blickverhaltens bei der Kommunikation..... | 86 |
| Tab. 5: Interpretationsaufgaben | 99 |
| Tab. 6: Bestandteile der Struktur-Lege-Technik..... | 150 |

Danksagung

Für die Entstehung und Fertigstellung dieser Arbeit möchte ich mich bei vielen Menschen bedanken, die mir im Laufe meiner Promotion mit Rat und Tat zur Seite standen. Die Möglichkeit zur wissenschaftlichen Tätigkeit hat mir im Jahr 2006 Prof. Dr. Hans Barkowski mit seiner Zusage für die Betreuung meines Masterstudiums an der Friedrich-Schiller-Universität Jena eröffnet. Dafür möchte ich ihm auch jetzt, nach vielen Jahren, sehr herzlich danken. Im Rahmen des Masterstudienganges „Deutsch als Fremdsprache“ haben sich meine wissenschaftlichen Präferenzen endgültig determiniert. Ausschlaggebend dafür war die internationale Ausrichtung des Aufbaustudiums, die in mir ein großes Interesse für kulturelle Diversität weckte. Die entscheidende Rolle dabei spielte die Zusammensetzung meiner damaligen Studiengruppe, die aus Studierenden unterschiedlicher Nationalitäten bestand. Meine Studienkolleg/innen stammten aus solchen Ländern wie Afghanistan, Russland, Oman, Litauen, China, USA, Kroatien, Ukraine etc. Diese kulturelle Heterogenität schaffte eine einzigartige Grundlage für unsere gemeinsame Studienzeit und trug zur Entstehung von Synergie-Effekten bei. Die Studieninhalte der Seminare haben ebenfalls eine bedeutende Rolle gespielt. Deswegen möchte ich ganz herzlich unseren damaligen Professor/innen und Dozent/innen danken, namentlich Prof. Dr. Hermann Funk und Dr. Barbara Biechele. Aber allen voran möchte ich Dr. Ruth Eßer dafür danken, dass sie mich im Rahmen ihrer Seminare auf das Phänomen „Blick“ aufmerksam gemacht und dazu bewegt hat, mich mit diesem Thema intensiv zu beschäftigen.

Meinen herzlichen Dank möchte ich Prof. Dr. Beate Henn-Memmesheimer aussprechen, die mich später als wissenschaftliche Betreuerin mit fachlicher Strenge und menschlicher Zuwendung während der Promotion an der Universität Mannheim begleitet hat. Ebenfalls möchte ich mich bei Prof. Dr. Ludwig Eichinger für seine Bereitschaft, mir als Zweitgutachter zur Seite zu stehen, vom ganzen Herzen bedanken. Mein herzlicher Dank gilt außerdem Prof. Dr. Marion Grein von der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und ihren damaligen Student/innen, die ein großes Interesse an der Durchführung meines Sensibilisierungsverfahrens zeigten.

Als Nächstes möchte ich allen meinen Schüler/innen danken, die mich während der Arbeit an der Dissertation mit neuen Synergie-Effekten bereichert haben. Vor allem die Teilnehmerinnen der „Qualifizierungsmaßnahme für junge Frauen und Mädchen“ aus dem IB Technikzentrum in Frankfurt am Main. Und natürlich meinen damaligen Kolleg/innen, mit denen ich mich jederzeit über die Arbeit in unseren Projekten austauschen konnte.

Einen ganz besonderen Dank möchte ich meinem Ehemann Michael sagen, der mich in den schwierigsten Phasen aufgemuntert und motiviert, sowie bei allen organisatorischen Fragen unterstützt hat. Schließlich möchte ich unserer Tochter Sofia dafür danken, dass sie mich in der Endphase meiner Promotion sehr inspiriert hat.

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass die vorliegende Arbeit eine im Einvernehmen mit den Gutachtern überarbeitete Fassung der bei der Fakultät 2013 eingereichten Dissertation ist.

1 Einleitung

1.1 Forschungsinteresse und Relevanz

Dieses Dissertationsprojekt ist aus einer Forschungsidee entstanden, die sich im Laufe meines Masterstudiums an der Friedrich-Schiller-Universität Jena entwickelte. In meiner Abschlussarbeit im Rahmen des Masterstudienganges „Deutsch als Fremdsprache“(DaF¹) habe ich einen Fokus auf kulturspezifisches Blickverhalten gelegt. Das Forschungsvorhaben zielte auf den Bereich nonverbaler Kommunikation, der im Vergleich zu sprachlichen Inhalten (sprachliche Fertigkeiten, Grammatik, Wortschatz etc.) im DaF-Studium als zweitrangig betrachtet wird. Im Mittelpunkt meiner Untersuchung stand folgende Annahme: Obwohl die Verständigung zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen die Beherrschung einer Fremdsprache voraussetzt, beginnt die eigentliche Kommunikation hingegen, bevor das verbale Handeln stattfindet. Meiner Ansicht nach muss diese Tatsache besonders in Untersuchungen nonverbaler Elemente im Rahmen der Sprachlehrforschung berücksichtigt werden.

Nach dem Masterstudium war ich als Sprachdozentin bei Integraplus (Ludwigshafen) und später beim Internationalen Bund (IB Hessen, Frankfurt am Main) tätig. Die Unterrichtstätigkeit, vorwiegend mit Menschen mit Migrationshintergrund, bestärkte meine Überzeugung, dass die Begleitperson (Lehrer/in oder Berater/in) über bestimmte Kompetenzen verfügen soll, dank derer Schüler/innen während der Interaktion zusätzlich motiviert werden, sich verstanden und anerkannt fühlen. Im pädagogischen Diskurs sind außerdem Kompetenzen von Bedeutung, die dazu beitragen, die Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten und die Interaktion mit den Schüler/innen in Einklang zu bringen. Diese Fähigkeiten lassen sich vorerst mithilfe des Oberbegriffs „berufsbefähigende Schlüsselqualifikationen“ zusammenzufassen (vgl. HILLER 2010a: 19). In Hinblick auf Globalisierungs- und Internationalisierungsprozesse in allen Domänen menschlicher Wirklichkeit kommt der interkulturellen Kompetenz eine wichtige Rolle zu, die „inzwischen unbestritten zu einer der bedeutendsten Qualifikationen im Kanon der Schlüsselkompetenzen geworden ist“

¹ In dieser sowie in späteren Ausführungen wird die abgekürzte Form „DaF“ verwendet.

(HILLER 2010a: 21). Meine beruflichen und persönlichen Erfahrungen riefen den Wunsch hervor, das Thema „Interkulturelle Kompetenz“ trotz aller Kontroversen² weiter wissenschaftlich zu verfolgen. Darüber hinaus trug meine Erfahrung dazu bei, den Untersuchungsgegenstand, die Ziele und Methoden des aktuellen Dissertationskonzepts zu definieren. Der Schwerpunkt der bereits erwähnten Masterarbeit – das kulturspezifische Blickverhalten – wird in sprachlich und kulturell heterogenen Kontexten weiter untersucht. Der Versuch, kulturell differenziertes Blickverhalten auf den pädagogischen Diskurs zu projizieren, stellt einen wesentlichen Aspekt der vorliegenden Arbeit dar. Als problematisch wird die Frage nach den Verfahren gesehen, die zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz beitragen sollen. Im Vorfeld sei angemerkt, dass es eine Illusion ist, „fertige“ interkulturelle Kompetenzen erwerben zu wollen, die in jeder Überschneidungssituation³ funktionieren würden. Im Folgenden wird es vielmehr um die Relevanz der Sensibilisierung beim Erwerb interkultureller Kompetenz im pädagogischen Diskurs gehen. Diese Untersuchung verfolgt das Ziel, ein Verfahren mit zentralen Kategorien „interkulturelle Kompetenz“ und „Blickverhalten“ zu entwickeln, welches als Sensibilisierungsverfahren bezeichnet wird. Abschließend soll sein didaktisches Potential für die weiterführende Implementierung ins DaF-Studium erläutert werden. Zunächst wird eine intensive Auseinandersetzung sowohl mit dem Thema „interkulturelle Kompetenz“ als auch mit dem Phänomen „Blick“ erfolgen. Dafür wurden folgende Teilziele formuliert:

- Überblick über den Forschungsstand zum Thema „interkulturelle Kompetenz“;
- Darstellung der Relevanz interkultureller Kompetenz speziell für die Zielgruppe „DaF-Studierende“;
- Untersuchung des Blickverhaltens in fremdkulturellen Kontexten;
- Entwicklung eines neuen Sensibilisierungsverfahrens zwecks seiner Implementierung ins DaF-Studium.

² „Die Debatte darum, worin interkulturelle Kompetenz bestehe, ist (...) inzwischen breit und sehr kontrovers geworden“ (NAZARKIEWICZ 2010a: 18). Mit der Kontroversität sind der Terminus sowie die koexistierenden Ansätze zur Beschreibung interkultureller Kompetenz verbunden. Die Palette reicht von einem auf die Effizienz der Kommunikation gerichteten Ansatz, über Kulturstandards und Kulturdimensionen bis hin zu den systemtheoretischen Modellen wie z. B. Kulturemtheorie. Ausführlicher werden die ausgewählten Ansätze im Kapitel 2.3 dargestellt. Im Laufe der Erläuterungen wird deutlich, dass sich einige Untersuchungsansätze teilweise widersprechen, überlappen und/ oder gegenseitig ergänzen.

³ In einer Überschneidungssituation treffen „Eigenkultur“ und „Fremdkultur“ aufeinander.

Aus diesen Zielsetzungen resultiert folgender struktureller Aufbau der Arbeit:

Im Kapitel 2 wird der Fokus auf den Begriff „interkulturelle Kompetenz“ gelegt. Im Wesentlichen wird in diesem Kapitel darauf abgezielt, den Forschungsstand kritisch zu betrachten. Der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ soll präzisiert und Indikatoren (Fähigkeiten und Teilkompetenzen) für diese Kompetenz dargestellt werden. Abschließend werden die wichtigsten Ansätze zur Beschreibung interkultureller Kompetenz vorgestellt. Diese werden mithilfe der Einteilungskriterien „Zielorientierungen“ und „kulturelle Orientierungsmuster“ charakterisiert.

Im Kapitel 3 wird die Relevanz der interkulturellen Kompetenz speziell für DaF-Studierende herausgearbeitet. Dabei wird auf die Rolle der Sozialisation bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im In- und Ausland eingegangen. Außerdem wird die pädagogische Tätigkeit 1) für Fremdsprachenlehrer/innen im Allgemeinen sowie 2) speziell für DaF-Lehrer/innen in Anbetracht des gesellschaftlichen Wandels näher beschrieben. Schließlich wird der Frage nachgegangen, wie interkulturelle Kompetenz im pädagogischen Diskurs zu definieren ist.

Im Mittelpunkt des Kapitels 4 stehen die interkulturelle Kommunikation, deren Merkmale und Problembereiche. Um auf mögliche Probleme interkultureller Kommunikation differenziert eingehen zu können, werden sie auf der Beziehungs- und Inhaltsebene sowie in Bezug auf verbale und nonverbale Kommunikation analysiert. Diese werden anhand von Fallbeispielen verdeutlicht, die zum größten Teil aus Erfahrungsberichten von Deutschlehrer/innen mit Auslandserfahrungen stammen.

Im Kapitel 5 geht es um die Komponenten nonverbaler Kommunikation. Dabei wird das Hauptaugenmerk auf das Blickverhalten gelegt. An diesem Beispiel werden vor allem kommunikativ bedeutende Funktionen des Blickverhaltens aufgezeigt. Dafür wird das Phänomen „Auge“ aus verschiedenen Perspektiven analysiert: Zuerst wird das menschliche Ausdrucksrepertoire im Augenbereich betrachtet, danach Funktionen des Blickes analysiert, anschließend soziokulturelle und kulturell differenzierte Blickmuster dargestellt. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit den

Ausführungen zur Rolle nonverbaler Signale vor allem des Blickverhaltens im pädagogischen Diskurs.

Das abschließende Kapitel 6 beschäftigt sich mit interkultureller Sensibilisierung. Zunächst wird die Spezifik der pädagogischen Tätigkeit in heterogenen Gruppen erläutert (allgemein und im Hinblick auf nonverbale Kommunikation). Außerdem werden bereits existierende Trainingsmethoden analysiert, welche für die Entwicklung interkultureller Kompetenz relevant sind. Unter anderem wird ein Verfahren beschrieben, mit dem typische unterrichtliche Handlungen, die in verschiedenen Bildungskulturen unterschiedlich sind, analysiert werden können. Im Anschluss daran wird mein eigenes Sensibilisierungsverfahren mit seinen Zielen, Voraussetzungen und Prinzipien beschrieben. Das entwickelte Verfahren konnte ich an der Universität Mainz erproben. Für die Evaluierung wurde eine Kombination aus Leitfadeninterview, Strukturbild-Technik und Evaluationsfragebogen gewählt. In einer kritischen Analyse der Ergebnisse werden schließlich das didaktische Potential sowie einige Implementierungsmöglichkeiten des entwickelten Sensibilisierungsverfahrens in das DaF-Studium erörtert.

1.2 Zum Gegenstand der Untersuchung

Der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ hat sich in diversen Bereichen der Wissenschaft fest etabliert. Aufgrund der zunehmenden Migration und Kooperation zwischen internationalen Institutionen wird dieser Terminus in Psychologie, Pädagogik, Kulturwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Wirtschaftswissenschaft immer häufiger verwendet und gleichzeitig immer kritischer gesehen. STRAUB et al. (2007) weisen auf die Schwierigkeit hin, bei der Beschreibung theoretischer Zugänge dieser Kompetenz deutliche Abgrenzungen vornehmen zu können (ebd.: 3). Laut ANTOR (2007a) zeigen Forschungen aus verschiedenen Disziplinen eine wissenschaftliche Vieldimensionalität des Phänomens „interkulturelle Kompetenz“ auf (ebd.: 7). Dies hat zur Folge, dass wir es mit einem breiten Spektrum von Ansätzen zu tun haben, unter denen interkulturelle Kompetenz untersucht werden kann, u. a. eine pädagogische, sozialwissenschaftliche, sprach-wissenschaftliche, philosophische Perspektive etc. Diese Vieldimensionalität und -perspektivität in den Untersuchungsansätzen stellen für mich in dem Sinne eine Herausforderung dar, als

die Herstellung einer theoretischen Stringenz eines meiner Anliegen ist. Da die Arbeit darüber hinaus praxisrelevante pädagogische Ziele verfolgt, orientiert sie sich an der aktuellen Lehr- und Lernforschung⁴ im Rahmen Interkultureller Fremdsprachendidaktik⁵. Die Untersuchung interkultureller Inhalte wird um einen Aspekt nonverbaler Kommunikation, das Blickverhalten, innovativ erweitert. Das menschliche Auge wird von Autor/innen ARGYLE (2005), EßER (2002), EHLICH und REHBEIN (1982), FAST (2002a/b) nicht nur als wichtiges physiologisches Sinnesorgan bezeichnet, sondern auch als ein bedeutungsvolles Element für die Kommunikation dargestellt. Allerdings ist in Beiträgen zu dieser Thematik kein Konzept des Blickverhaltens erkennbar, welches die Komplexität des Phänomens „Auge“ systematisch aufzudecken vermöchte. Aus diesem Grund werden im letzten Kapitel der vorliegenden Arbeit die wichtigsten Aspekte des Blickverhaltens in Form eines Strukturbildes zusammengefasst. Im Vorfeld sei ausdrücklich betont, dass es in dieser Arbeit um die Entwicklung eines didaktischen Moduls zur Sensibilisierung für kulturell differenziertes Blickverhalten geht und nicht um empirische Untersuchungen von Blickmustern der Menschen aus einer bestimmten kulturellen Gemeinschaft.

Als Letztes möchte ich darauf hinweisen, dass die vorliegende Arbeit aus der nicht-westeuropäischen Sicht verfasst wurde. Ich halte dies für erwähnenswert, weil man in diversen Publikationen auf Äußerungen trifft, die den Mangel an bzw. die Notwendigkeit von nicht eurozentrischen Forschungen thematisieren (vgl. DEMORGON/MOLZ (1996) und WITTE (1996)). PAN (2008) spricht ebenso von einem euro-amerikanischen Blickwinkel, aus dem die Mehrheit an Beiträgen zum Thema „interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kommunikation“ verfasst wird (ebd.: 42). DEMORGON und MOLZ (1996) begründen den Bedarf an nicht euro-zentrischen Untersuchungen damit, dass international ausgerichtete Forschungen einen Zugang zu „einem weiteren Teil der unreflektierten Vorannahmen unserer Reflexion“ (DEMORGON/MOLZ 1996: 79) zu finden helfen. Bei der Verfassung dieser Dissertation

⁴ Ich schließe mich WITTE (1996) an, der Lehr- und Lernforschung als „*empirische Wissenschaft*, die das ‚täglich stattfindende Lehren und Lernen von Fremdsprachen [als] ein der Theorie vorgängiges Faktum‘ begreift“ (WITTE 1996: 13, Hervorh. im Original) definiert.

⁵ Die Interkulturelle Fremdsprachendidaktik hat sich als Subdisziplin der Fremdsprachendidaktik ausgebildet und befasst sich „mit der Entwicklung theoretischer Konzepte für die differenzierte und effiziente Vermittlung interkultureller Kompetenz in allen institutionellen Kontexten fremdsprachlichen Lehrens und Lernens, auf allen Altersstufen und mit Bezug auf die jeweils beteiligten Sprachen“ (APFELBAUM 2007: 154).

spielte die eigene Sozialisation zweifelsohne eine wichtige Rolle, vor allem bei der Untersuchung kulturell bedingter Inhalte. Allerdings wurde darauf geachtet, sie nicht in den Vordergrund zu stellen, sondern kulturreflexiv mit in Deutschland gesammelten (Unterrichts-)Erfahrungen in Verbindung zu bringen.

2 Interkulturelle Kompetenz

2.1 „Interkulturelle Kompetenz“ als Schlüsselbegriff

In der Fachliteratur zur Pädagogik, Psychologie, Sozialen Arbeit nimmt der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ einen wichtigen Platz ein. Diese Wortverbindung, die inzwischen zu einem Schlüsselbegriff wurde, ist kaum aus den aktuellen Seminaren und Workshop-Themen sowie Publikationen aus diversen Disziplinen wegzudenken. AUERNHEIMER (2008a) nennt die häufige Verwendung des Begriffs inflationär; ANTOR (2007b) bezeichnet das massenhafte Erscheinen dieses Terminus als omnipräsent (ebd.: 111). Der Trend, die interkulturelle Ausrichtung einer modernen Organisation unterstreichen zu wollen, brachte „schillernde (...) Firmennamen wie ‚interviva‘, ‚intermigra‘, ‚intermedio‘, ‚interdialogos‘, ‚internetz‘ (...)“ (LANFRANCHI 2008: 235) etc. mit sich. GUTJAHR (2007) verbindet das Interesse an interkulturellen Fragestellungen mit einem hohen Attraktionswert, was in erster Linie damit zusammenhängt, dass Interkulturalität nicht nur in verschiedenen Disziplinen „ein intensiv umworbenes Konzept (...), sondern längst auch ein zentraler Begriff der öffentlichen Diskussion“ (GUTJAHR 2007: 147) ist. In Stellenausschreibungen sowohl für Führungskräfte als auch für pädagogische und akademische Mitarbeiter/innen wurde interkulturelle Kompetenz zu einem wichtigen Punkt des Anforderungsprofils.

Die Aktualität des Begriffs „interkulturelle Kompetenz“ lässt sich in zwei Blickrichtungen aufschlüsseln. Zum einen wird versucht, sie in Verbindung zu einer gelungenen Kommunikation zwischen Interaktionspartnern aus unterschiedlichen Kulturkreisen zu setzen (vgl. z. B. PAN 2008: 36). Der Erwerb dieser Kompetenz wird zur Voraussetzung einer effizienten Kooperation, die das Erreichen kommunikativer Ziele sicherstellen soll. In dieser Hinsicht wird der Erwerb interkultureller Kompetenz mit entsprechenden Trainings assoziiert, welche Erfolg hauptsächlich in Interaktionen mit ausländischen Gesprächspartnern versprechen. Aufgrund einer solchen Auffassung wird oft „die falsche Hoffnung auf ein pädagogisches Allheilmittel für die Probleme der globalisierten Welt“ (ANTOR 2007b: 112) erweckt. Zum anderen wird im Rahmen der interkulturellen Forschung nach möglichen kommunikationserschwerenden Faktoren gesucht. „Kulturelle Unterschiede gelten in dieser Sicht als

beinahe unerschöpfliche Quelle von *Problemen* kommunikativer Verständigung, praktischer Kooperation und Koexistenz“ (STRAUB et al 2007: 1; Hervorh. im Original). In der einschlägigen Literatur wird häufig darauf hingewiesen, dass interkulturelle Kommunikation durch einen hohen Grad an Fehlinterpretationen gekennzeichnet ist. Die Verantwortung für Fehlattritionen wird der im Laufe der Sozialisation erworbenen kulturellen Handlungsmuster zugeschrieben, seien es Begrüßungsrituale, Anredeformen, Gestik oder Blickkontakt. So entstehen die sogenannten Irritations- und Problembereiche interkultureller Kommunikation, die in der vorliegenden Arbeit im Kapitel 4.2 ausführlicher erläutert werden. Die Erwartungen, die mit der interkulturellen Kompetenz verbunden sind, erklären zum Teil das Interesse für dieses Phänomen und rufen neue Untersuchungen und Schwerpunktsetzungen in diesem Gebiet hervor.

Als Nächstes wird der Frage nachgegangen, was unter interkultureller Kompetenz zu verstehen ist und anhand welcher Ansätze sie zu untersuchen ist.

2.2 Der Terminus *interkulturelle Kompetenz*

2.2.1 Begriffserklärung

In den meisten Definitionen interkultureller Kompetenz geht es um zu erweiternde Kataloge von „Fähigkeiten, Fertigkeiten, Bereitschaften und Einstellungen“ (EPPENSTEIN 2003: 45) als Kernelemente interkultureller Kompetenz. Ihre Darstellung variiert von Publikation zu Publikation: Entweder werden sie stichwortartig genannt oder es wird versucht, die Teilkompetenzen idealtypisch zu klassifizieren. So definieren GROSCH et al. (2000) interkulturelle Kompetenz als „ein ‚set‘ von Fähigkeiten (...), die es einer Person ermöglichen, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln“ (GROSCH/GROß/LEENEN 2000: 8). Laut ihren Ausführungen handelt es sich um verschiedene Fähigkeiten, die unter dem Begriff „kulturell erweiterte soziale Kompetenzen“ zusammengefasst werden können (ebd.). Sozialkompetenz ist somit nicht nur Bestandteil sondern auch Voraussetzung für den Erwerb interkultureller Kompetenz. In diesem Zusammenhang plädieren viele Fremdsprachenlehrende

dafür, interkulturelle Kompetenz „als Sozialkompetenz in der Zielkultur“ (PAN 2008: 156) zu definieren.

Außerdem existieren ansatzbezogene Definitionen, die im Rahmen eines bestimmten theoretischen Zugangs zur Beschreibung interkultureller Kompetenz entstanden sind. So wird beispielsweise in Bezug auf den Kulturstandards-Ansatz von der kulturdeterminierten Art des Wahrnehmens, Denkens und Handelns ausgegangen, wobei unter interkultureller Kompetenz die Fähigkeit verstanden wird, kulturspezifische Handlungsmuster bei sich selbst und bei Personen aus anderen kulturellen Gemeinschaften erfassen und interpretieren zu können.

2.2.1.1 Die Mehrdimensionalität interkultureller Kompetenz

ANTOR (2007b: 112ff) sowie ERLL und GYMnich (2007: 11ff) betrachten interkulturelle Kompetenz als ein Strukturmodell aus Teilkompetenzen, die analog zu anderen Kompetenzen der kognitiven, affektiven und pragmatischen Dimension zuzuordnen sind. Jede Dimension weist ein breites, mit anderen Dimensionen verbundenes Spektrum an Fähigkeiten auf. Davon ausgehend wird interkulturelle Kompetenz als „synergetische[s] Produkt des permanenten Wechselspiels“ (PAN 2008: 41) zwischen den Komponenten dieses Strukturmodells aufgefasst. Im Folgenden werden die wichtigsten Aspekte des dreidimensionalen Modells vorgestellt.

1) Die kognitive Dimension

Diese Dimension umfasst das Wissen, welches in erster Linie kulturelle Diversität zum Inhalt hat (vgl. z. B. ANTOR 2007b: 114). Dazu zählen Informationen, die für interkulturelle Begegnungen relevant sind. Ferner wird der veränderbare Charakter von bestimmten kulturbedingten Handlungen akzentuiert und dadurch das Wissen als nicht statisches Produkt aufgefasst. Vor allem die sogenannte surface culture (z. B. Begrüßungsrituale, Anredeformen) kann sich nicht nur mit der Zeit sondern aufgrund von anderen extralinguistischen Faktoren verändern. Aus diesem Grund muss die Aktualität des Wissens über kulturelle Handlungsmuster überprüft werden: z. B. wie begrüßen sich Freunde heutzutage im Vergleich zu vor fünfzig Jahren? Das kulturspezifische Wissen gilt „als prinzipiell unvollständig und beständig ergänzungs-, revisions- und differenzierungsbedürftig“ (KNAPP 2008: 93). In Hinblick auf die kognitive Dimension spielen die Fähigkeit zur Selbstreflexivität sowie zur Reflexion über die eigenen Kulturmuster eine wichtige Rolle (vgl. ERLL/GYMnich 2007: 12).

2) Die affektive Dimension

Gemäß KELLER (1986) lösen interkulturelle Begegnungen nicht nur „Neugier auf das Fremde, sondern auch Phantasmen und Affekten“ aus (KELLER 1986: 238). Im Rahmen der affektiven Dimension handelt es sich hauptsächlich um die Einstellungen und Haltungen einer Person gegenüber den Interaktionspartnern aus fremdkulturellen Kommunikationsgemeinschaften. Interkulturelle Begegnungssituationen sind allgemein mit hohem Grad an Emotionalität verbunden (vgl. ANTOR 2007b: 112), wobei bei der Interaktion sowohl positive als auch negative Emotionen ausgelöst werden können (vgl. Abb. 3). ALTMAYER (2006) betont eine generell ablehnende Haltung gegenüber dem Neuen und kulturell „Fremden“ (vgl. ALTMAYER 2006: 50). BAUMER (2004) bezeichnet diese Erscheinung als persönliche Schutzstrategie (ebd.: 71). Außer Angstgefühlen kann es im interkulturellen Kontext zu affektiven Komponenten von Fremdenfeindlichkeit oder Vorsichts- und Ablehnungsreaktionen kommen. Im Hintergrund solcher Reaktionen können nicht nur Stereotypen und Vorurteile stehen sondern auch u. a. falsche Erwartungen, Unwissen und eine undifferenzierte Wahrnehmung kultureller Diversität eines der Kommunikationspartner.

Eine Konfrontation mit „Fremdem“ schließt deswegen Fähigkeiten zur interkulturellen Offenheit und Toleranz mit ein. Außerdem gehören die Fähigkeit des Fremdverstehens, die Empathiefähigkeit und die Ambiguitätstoleranz zu den wichtigsten Fähigkeiten affektiver Dimension (vgl. z. B. PAN 2008: 59, ERLL/GYMNICH 2007: 13).

3) Die pragmatische Dimension

ERLL und GYMNICH (2007) bezeichnen die Teilkompetenzen dieser Dimension als „pragmatisch-kommunikative“ Komponente interkultureller Kompetenz, die „sich auf eine produktive Interaktion mit Menschen aus anderen Kulturen positiv auswirken“ (ERLL/GYMNICH 2007: 13). Dazu zählen die Autorinnen u. a. Problemlösungsstrategien innerhalb des Kommunikationsprozesses (ebd.). Zu den Handlungen gehören kulturspezifische, ritualisierte Verhaltensmuster, zu denen beispielsweise Begrüßungen, Verabschiedungen und Danksagungen zählen. Da eine interkulturelle

Begegnungssituation trotz der vielen wissenschaftlichen Erkenntnisse einen unvorhersehbaren Charakter aufweist, wird in diesem Zusammenhang für Handlungsflexibilität und Handlungskreativität als wichtige Bausteine interkulturellen Handelns plädiert (vgl. PAN 2008: 50). Außerdem wird im Rahmen der pragmatischen Dimension die Rolle der fremdsprachlichen Kompetenz betont (vgl. ANTOR 2007b; PAN 2008: 53f.).

Kritische Würdigung

Der Erwerb interkultureller Kompetenz wird durch die beschriebene dreidimensionale Struktur idealtypisch dargelegt. Das Modell ist mit einigen Fragen verbunden, wie etwa mit der Frage, ob eine gleichmäßige Entwicklung aller drei Dimensionen möglich sei? Damit hängt der Aspekt der Trennbarkeit der oben beschriebenen Dimensionen zusammen. Einerseits ist die Unterscheidung einzelner Teilkompetenzen in der Auseinandersetzung mit interkultureller Kompetenz hilfreich, weil sie ein alternatives und fest umrissenes Strukturmodell darstellt, andererseits ist sie mit einigen Gefahren verbunden. Eine mögliche Gefahr wird mit einem kognitionszentrierten Fall in Verbindung gebracht (vgl. PAN 2008: 103). Dabei überwiegen theoretische Kenntnisse über bestimmte kulturelle Gemeinschaften, die allerdings praktisch nicht umgesetzt werden (ebd.). Besonders auf der handlungsbezogenen Ebene ist es kaum möglich, sich die sogenannte Handlungskompetenz ausschließlich durch theoretisches Wissen anzueignen (ebd.: 125). Bereits im Rahmen der kognitiven Dimension soll speziell für differenziertes Wahrnehmen sensibilisiert werden: Wer sind die Interaktionspartner? Handelt es sich um eine offizielle oder inoffizielle Situation? etc. Diesen Fragen wird bei der Betrachtung der Rolle der Situation nachgegangen.

2.2.1.2 Teilkompetenzen

Die Kataloge von Teilkompetenzen, die als interkulturell zu kennzeichnende Fähigkeiten und Kompetenzen zum Inhalt haben, variieren von Publikation zu Publikation. Am häufigsten wird in Bezug auf den Erwerb interkultureller Kompetenz auf die Relevanz folgender Fähigkeiten und Kompetenzen hingewiesen, die teilweise bereits im Rahmen des dreidimensionalen Strukturmodells erwähnt wurden:

- Ambiguitätstoleranz: Im Rahmen interkultureller Untersuchungen wird die Ambiguitätstoleranz mit einem sensiblen Umgang mit widersprüchlichen, nicht eindeutigen Situationen verbunden. Diese Fähigkeit schlägt sich darin nieder, bei der Konfrontation mit Mehrdeutigkeiten und „konkurrierenden Weltbildern“ (EPPENSTEIN und KIESEL 2008: 113) keine voreiligen Schlüsse zu ziehen und die Kommunikation trotz verschiedener (auch falscher) kulturell determinierter Vorerwartungen fortzusetzen.
- Einfühlungsvermögen: Diese Fähigkeit bedeutet für den interkulturellen Zusammenhang, sich in Gefühlslagen des Gegenübers versetzen zu können. Das Einfühlungsvermögen stellt KRAPPMANN zufolge eine Voraussetzung für die Entwicklung der nachfolgenden Fähigkeit, Empathie, dar (vgl. EPPENSTEIN und KIESEL 2008: 116).
- Empathie: Empathisch zu interagieren heißt, die Position des Gegenübers (kultur-)sensibel – sowohl kognitiv als auch affektiv – wahrnehmen und dabei „zwischen zwei Kulturen ‚übersetzen‘ zu können“ (MÜLLER 1986: 33). Diese Fähigkeit schließt einen reflexiven Umgang mit den Ergebnissen von fremdkulturellen Sozialisationen mit ein, genauer formuliert, mit fremdartigen Einstellungen, Erwartungen, Wahrnehmungen und Verhaltensmustern. Gemäß EPPENSTEIN und KIESEL (2008) umfasst diese Fähigkeit u. a. Toleranz und reflexive Perspektivenübernahme für Lebensformen des Anderen (ebd.: 113).
- Fähigkeit zur Vertrauensbildung: Immer häufiger wird in Stellenausschreibungen im sozialen Bereich die Fähigkeit zur Vertrauensbildung genannt. Laut BEUTNER (2007) wird bei jeder Interaktionsbeziehung auf das Erreichen des reziproken Vertrauens abgezielt (ebd.: 212). Das Vertrauen kann als eine Voraussetzung dafür stehen, die „Öffnung gegenüber Fremden“ und „das genaue Hinschauen und Sicheinlassen auf Andersartigkeit“ (BAUMER 2004: 71) zu ermöglichen.

- interkulturelle Sensibilität: Die Entwicklung interkultureller Kompetenz setzt interkulturelle Sensibilität für kulturelle Diversität voraus. EPPENSTEIN (2007) definiert diese Fähigkeit als „eine Empfindsamkeit für Spannungsfelder“ (ebd.: 37). Dieser Thematik wird das Kapitel 4 „Problembereichen interkultureller Kommunikation“ gewidmet.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die oben aufgelisteten Teilkompetenzen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben⁶. So werden die Listen mit Teilkompetenzen in diversen Publikationen um solche Fähigkeiten wie differenzierte Selbstwahrnehmung, Frustrationstoleranz und Rollendistanz (vgl. EPPENSTEIN/KIESEL 2008: 112f), kommunikative Kompetenz (u. a. Fremdsprachenkompetenz), emotionale Stabilität etc. erweitert. Analog zur Darstellung des Dreidimensionalitäts-Modells dient „die Unterteilung der interkulturellen Kompetenz lediglich der besseren systematischen Darstellung“ (PAN 2008: 42). Die meisten Autor/innen betonen, dass diese Kompetenz ein Ganzes darstellt, das nicht auf einzelne Komponente zu zerlegen sei (ebd.).

2.2.2 Die Rolle der Situation

HELMOLT und MÜLLER (1993) verbinden interkulturelle Kompetenz außerdem mit dem soziokulturellen Situationskontext und mit Handlungsstrategien, die während einer konkreten interkulturellen Interaktion von Bedeutung sind. In ihren Ausführungen legen sie das Hauptaugenmerk auf die Situations- und Kulturgebundenheit einer Interaktion sowie auf die daraus resultierende Vielfältigkeit von kommunikativen Handlungen und Erwartungen an die Handlungsmuster des Anderen (vgl. HELMOLT/MÜLLER 1993: 514f). DEMORGON und MOLZ (1996) unterstreichen ebenfalls die Bedeutung der Situation und definieren diese als „raum-zeitlich spezifizierter wechselseitiger Bezug von Person und ihrer (Um-) Welt, von Handlungszentrum und Handlungsfeld“ (DEMORGON/MOLZ 1996: 46). Im Grunde genommen stellt jede Situation ein konkretes Handlungskonzept dar, „in dem Individuen in kulturelle Gemeinschaften unterschiedlicher Dimensionalität eingebettet sind“ (DEMORGON/MOLZ 1996: 75). Die meisten Autor/innen zeigen die Rolle der Situation

⁶ Einige der genannten Fähigkeiten (besonders der Perspektivenwechsel) werden im Laufe der Untersuchung ausführlicher beschrieben.

für interkulturelle Kompetenz anhand von realitätsnahen Beispielen, wobei sie sich (wie im folgenden Zitat) auf bestimmte soziale Gruppen beziehen:

“Key aspects of competence are the number of strategies a person possesses, their complexity, and the number of situations in which they can be used. Cultural competence is a factor in adjustment demanded of all long-term sojourners. People must be able to meet their everyday needs and to achieve their goals if they are to have meaningful sojourn. This is true whether people plan to return home or to remain in the host country as immigrants. Sojourners and hosts might have quite different views of the competence dimension and (...), all be correct. Foreign students might feel competent if they can survive the host university’s system of hurdles and attain a degree. (...) Technical assistance advisers might feel competent if they successfully introduce innovative equipment. Hosts, on the other hand, might object if there was not enough attention given to transferring maintenance skills so that the project could continue after the advisers return home” (BRISLIN 1981: 285, zit. n. HELMOLT/MÜLLER 1993: 514).

In diesem Zitat werden wichtige Aspekte der Kompetenz (key aspects of competence) für bestimmte interkulturelle Konstellationen zur Sprache gebracht: die Zielgruppe (um wen geht es in dieser Situation?) sowie Ziele und Intentionen werden dabei in den Vordergrund gestellt. Durch das Eingehen auf solche Kategorien, wie z. B. „immigrants“, „foreign students“, „technical assistance advisers“, wird der Zusammenhang zwischen der Zielgruppe, Intentionen und dem Kontext plausibel gemacht. Außerdem wird in den zitierten Ausführungen angedeutet, dass die Qualität der Kompetenzen, über die eine Person verfügt, unmittelbar mit ihrem Status zusammenhängt (Technical assistance advisers might feel competent if they...Hosts, on the other hand, might object if...). Ähnlich definiert ROTH das Ziel interkultureller Bildung als ein „Komplex sozialer Handlungsfähigkeiten, mit deren Hilfe Individuen erfolgreich den Arbeits- und Privatalltag mit Partnern aus anderen Kulturen bewältigen können“ (EPPENSTEIN 2003: 29). In dieser Definition wird interkulturelle Kommunikation ebenso situationsgebunden dargestellt und in Verbindung mit Handlungsfähigkeiten gebracht. Die Rolle der Situation für interkulturelle Bildung wird ebenfalls von GROSCH et al. (2000) im Beitrag „Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens“ thematisiert. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Methodenwahl interkulturell orientierten Lernens von der Zielgruppe sowie vom Situationskontext abhängt, was im folgenden Zitat anhand von Beispielen verdeutlicht wird:

„Für ein touristisches ‚setting‘ wird ein Konzept des ‚ik⁷ Lernens‘ einen anderen Zuschnitt haben als für einen Migrationskontext. Geht es um Fragen des Zusammenlebens von Mehrheits- und zugewanderten Minderheitsbevölkerung, werden Konzepte ik Lernens stark von Problemen der Integration/Desintegration der Minderheit, von konkurrierenden Identitätsentwürfen und von der politischen Auseinandersetzung um die Mittel zu ihrer Realisierung beeinflusst.“ (GROSCH/GROß/LEENEN 2000: 4).

In diesem Zitat werden weitere Aspekte interkultureller Kommunikation zur Diskussion gestellt: Und zwar wird die Rolle der Integration/ Desintegration und des politischen Einflusses im Zusammenleben von Mehrheits- und Minderheitskulturen betont. Außerdem wird auf die Konkurrenz existierender Identitätsentwürfe hingewiesen, welche beim Entstehen von Konflikten zum Tragen kommen.

Die obigen Ausführungen zeigen, dass interkulturelle Begegnungen das Zusammenspiel mehrerer Faktoren darstellt, wobei die Rolle der Situation einen wichtigen Platz einnimmt.

2.3 Ansätze zur Beschreibung interkultureller Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz wird aus unterschiedlichen Perspektiven mit einer Vielzahl nicht kompatibler Kategorien beschrieben. Im Folgenden wird versucht, relevante Aspekte ausgewählter Modelle aufzuzeigen und daraus einen für die Zielsetzung dieser Arbeit praktikablen Rahmen zu erarbeiten⁸.

2.3.1 Zielorientierungen

In der Fachliteratur wird der Standpunkt vertreten, dass der Erwerb von interkulturellem Wissen im Rahmen einschlägiger Trainings mit der Vermittlung einer Haltung verbunden ist (vgl. KAMMHUBER 2010: 66).

„Mit ihr wird deutlich gemacht, ‚welche Bedeutung dieses Wissen hat, mit welchem Menschenbild und zu welchem Zweck es nutzbar gemacht werden kann, als Herrschaftswissen zur Manipulation, als ‚nice to know‘-Wissen oder als Voraussetzung, um zu tatsächlich vertrauensvollen Beziehung zu gelangen““ (KAMMHUBER 2010: 66).

⁷ Abkürzung im Originaltext, ik steht für „interkulturell“.

⁸ Die folgende Darstellung enthält die relevantesten für die vorliegende Arbeit Ansätze und hat daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

In diesem Zitat werden zwei Zentralbegriffe gegenübergestellt, die sich mithilfe von Stichwörtern „Herrschaft zur Manipulation“ und „vertrauensvolle Beziehung“ bezeichnen lassen. In dieser Gegenüberstellung ist eine Analogie zu RATHJES (2006) Kriterien für die Einteilung von Untersuchungsansätzen zu erkennen. So geht die Autorin von der Zielorientierung beim Erwerb interkultureller Kompetenz aus. Dabei unterscheidet sie zwischen zwei gegensätzlichen Tendenzen: Bei der Ersten wird das Hauptaugenmerk auf das erfolgreiche Erreichen kommunikativer Ziele mithilfe interkultureller Kompetenz gelegt. Die zweite Tendenz erweist keine Erfolgsintentionen und richtet sich eher auf die „natürliche“ menschliche Entwicklung aus. Aus RATHJES (2006) Ausführungen lassen sich folglich zwei Ansätze herauskristallisieren, welche anhand von Stichwörtern „Effizienz“ und „individuelle Entwicklung“ im Einzelnen charakterisiert werden.

2.3.1.1 Effizienz

Dieser Ansatz zeigt interkulturelle Kompetenz als ein Erfolgsinstrument (vgl. RATHJE 2006: 3f). Im Vordergrund dieses Ansatzes stehen Erfolg bei der Kommunikation im interkulturellen Kontext und produktive Zusammenarbeit zwischen Interagierenden. Reibungslose Interaktion soll durch Erklärung und reflektierten Umgang mit kulturellen Differenzen und mit ihnen zusammenhängenden Missverständnissen erreicht werden. Dieser Aspekt wird von AUERNHEIMER (2008b) als „technologische Denkweise“ bezeichnet, der zufolge „Kommunikationsprobleme nach dem Muster instrumenteller Rationalität bewältigt werden sollen“ (ebd.: 35). Der Effizienz-Ansatz wird auf mehreren Ebenen kritisch betrachtet. Ein wesentlicher Kritikpunkt ist mit unterschiedlichen Formen der Machtasymmetrie verbunden. Unter diese Kategorie können je nach Situation unterschiedliche Sprachmächtigkeit der Interaktionspartner, Zugehörigkeit zu institutionellen Strukturen etc. fallen (vgl. AUERNHEIMER 2008b: 46). In solchen Konstellationen kommt es in der Regel zu asymmetrischen Positionen des Kompetenteren (oder Professionellen) einerseits und eines Interaktanten, der weniger kompetent ist, andererseits. Kritisch wird eine Art Manipulierbarkeit des Kommunikationsprozesses seitens des Kompetenteren betrachtet, denn „[s]chließlich will der, der versteht, weil er erklären kann, als Verhandelnder zum Erfolg kommen (...)“ (ARIES 2003: 153 zit. n. RATHJE 2006: 4). In diesem Zusammenhang thematisiert KNAPP (2008) die ethische Dimension interkultureller Kommunikationsfähigkeit. Ihrer

Ansicht nach ist es eine ethische Entscheidung des kompetenteren Interagierenden, bei Bedarf seine Kompetenzen ethisch annehmbar einzusetzen. Neben anderen Zielen kann der Professionelle seine Beherrschung von Kommunikationsstrategien sowie seine kognitive und handlungsbezogene Überlegenheit für „weniger altruistische“ Zwecke anwendbar machen,

„kann z. B. auch sein Wissen gezielt einsetzen, um den Verhandlungspartner aufs Kreuz zu legen, er kann Miss- oder Nichtverstehen vorspielen, wenn er nicht reagieren oder Konsequenzen ziehen will; er kann durch seine Sprachenwahl gezielt Andere von der Kommunikation ausschließen und von Informationen abschneiden; er kann als Sprachmittler bewusst unvollständig oder bedeutungsverzerrend mitteln“ (KNAPP 2008: 96).

Dieses Zitat deckt einen problematischen Aspekt in Hinblick auf interkulturelle Kommunikation auf. So wird suggeriert, dass wenn nur der/ die Professionelle über interkulturelle Kompetenz verfügt, könne er/ sie laut der oben aufgestellten These den Kommunikationsprozess beeinflussen, um eigene Ziele zu erreichen. Die dadurch entstehende Überlegenheit eines der Interagierenden schlägt sich in der Entstehung solcher terminologischen Ausdrücke nieder, wie etwa Sonderkompetenz für Professionelle (vgl. MECHERIL 2008: 16).

2.3.1.2 Individuelle Entwicklung

Im Rahmen dieses Ansatzes stehen Erziehungsziele und wissenschaftliche Ziele im Mittelpunkt. Während, wie gezeigt, bei einigen Autoren interkulturelle Kompetenz als ein Mittel zum Erfolg fungiert, legen andere das Hauptaugenmerk auf die persönliche Weiterentwicklung eines Individuums. Im Allgemeinen handelt es sich um die Entwicklung menschlichen Potentials, die im Laufe des Erwerbes bestimmter Fähigkeiten zu einer gewissen Veränderung des Individuums führen soll (vgl. RATHJE 2006: 5). Darunter ist eine Fähigkeit zu verstehen, die es einer Person in interkulturellen Kontexten ermöglicht, vorzufindende Differenzen adäquat kognitiv und affektiv wahrzunehmen. Die Suche nach Lösungen in Problemsituationen erfüllt eine wichtige Funktion für die Erweiterung persönlicher Fähigkeiten, die laut ECKENBERGER (1996) „so etwas wie ein Motor der kognitiven, der affektiven wie auch der Selbst-Entwicklung“ (ebd.: 179) ist. Problemsituationen sind als Entwicklungspotentiale einer Person zu sehen, weil sie zur Stimulierung

selbstreflexiver Prozesse dienen (ebd.: 181). Für die Selbst-Entwicklung sind die wichtigsten Teilkompetenzen vor allem Ambiguitätstoleranz, Einfühlungsvermögen und Empathie (vgl. ERL/GYMNICH 2007: 65). Im Mittelpunkt dieses Ansatzes steht die Annahme, dass interkulturelle Kompetenz eine Erweiterung sozialer Kompetenz ist (vgl. PAN 2008: 38). Allerdings beziehen sich die in der einschlägigen Literatur vorgebrachten Argumente doch jeweils wieder auf bestimmte Berufsgruppen, z. B. auf den erfolgreichen Manager, der sowohl in internationalen als auch in nationalen Konstellationen seine persönlichen Kompetenzen unter Beweis stellt (ebd.).

Die unterschiedlichen Zielsetzungen, „Effizienz“ und „individuelle Entwicklung“, entsprechen der grundsätzlichen Lebensorientierung. So lassen sich diese Ansätze den Tendenzen „Lebensweltorientierung“ und „Ökonomisierung“ gegenüberstellen. KLEVE (2008) spricht von entsprechenden Zielen, die ergebnisorientiert („das Ergebnis ist das Ziel“) oder prozessorientiert sind („der Weg ist das Ziel“) (vgl. KLEVE 2008: 43).

Ein adäquater Umgang mit Differenzen hängt eng mit moralischen Werten zusammen (vgl. EPPENSTEIN 2003: 314). Der moralische Aspekt schlägt sich in Konfrontationen zwischen dem Eigenen und Fremden nieder, die das Individuum vor folgende Frage stellen:

„Kann ich in meiner (mitunter kleinen Sub-)Kultur in bestimmten Werten, Vorstellungen und Verhaltensweisen leben und zugleich das mir hierbei Fremde tolerieren, anerkennen und ggf. sogar als Anregung für meine Kultur sehen?“ (REICH 2007: 73).

In dieser Frage wird Ethnozentrismus (vgl. Kap. 3.1) mit Fremdheit konfrontiert und einer Prüfung unterzogen. Dabei spielt die Entwicklung einer kulturrelativierten Einstellung zu kulturellen Differenzen eine zentrale Rolle. Diese Fähigkeit wird als ein wichtiger Bestandteil des kontinuierlichen persönlichen Entwicklungsprozesses im Laufe der interkulturellen Sensibilisierung aufgefasst.

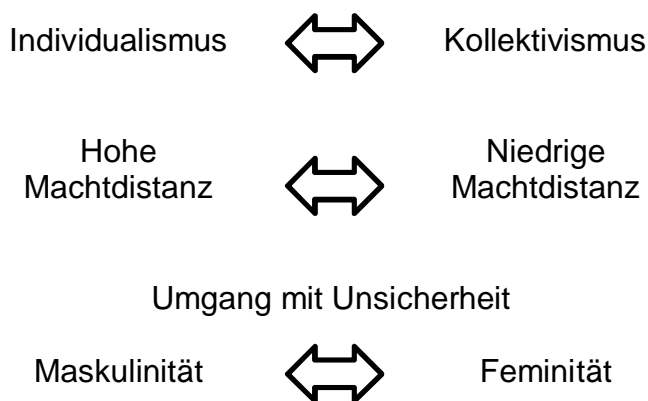
Da die pädagogische Tätigkeit berufsspezifische und persönliche Kompetenzen voraussetzt, wird in den weiteren Ausführungen und vor allem beim Konzipieren des Sensibilisierungsverfahrens die Emphase auf individuelle Entwicklung gelegt. Dafür spricht die Tatsache, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenz keine abzuschließende Entwicklungsphase, sondern einen kontinuierlichen Prozess darstellt. Deshalb soll im Mittelpunkt interkultureller Sensibilisierung nicht nur das Ziel

(die Erlangung interkultureller Kompetenz) stehen, sondern vor allem die Zielgruppe sowie ein Individuum, das durch den sukzessiven Erwerb interkultureller Kommunikationsfähigkeit eine weitere Ebene menschlicher Entwicklung erreicht, die sich durch solche Teilkompetenzen auszeichnet wie etwa Ambiguitätstoleranz, Empathie, Dialogfähigkeit, Einfühlungsvermögen etc.

2.3.2 Kulturelle Orientierungsmuster

Abhandlungen über interkulturelle Kommunikation können nicht nur in der gezeigten Weise nach den Zielorientierungen klassifiziert werden, sondern auch danach, welche kulturelle Orientierungsmuster zugrunde liegen (vgl. GROSCH/GROß/LEENEN 2000: 11). Der revolutionäre Versuch, Kulturen nach bestimmten Kriterien zu „kategorisieren“ ist auf die „Kulturgrammatik“ von Edward T. HALL zurückzuführen⁹. Seine kulturvergleichenden Studien verfolgten das Ziel, idealtypische polarisierte Dimensionen zu beschreiben, wie z. B. „high-context vs. low-context“, „Individualismus vs. Kollektivismus“ etc. Später entwickelte HOFSTEDE, basierend auf einer empirischen Untersuchung, ein mehrdimensionales Modell, das aus folgenden Basiskategorien besteht¹⁰:

Abb. 1 Kulturdimensionen



⁹ Seine berühmte Grundüberzeugung lautet: „if culture is learned, then this means that it can be taught“ (vgl. TUSCHINSKY 2004: 76).

¹⁰ Die Formulierungen einzelner Dimensionen variieren von Publikation zu Publikation. In einigen Publikationen werden zusätzliche Dimensionen in Betracht gezogen (z. B. Langzeit- und Kurzzeitorientierung in ERLI/GYMNICH 2007: 48).

Heutzutage werden die von HOFSTEDE ausgearbeiteten Kulturdimensionen sowohl inhaltlich als auch aus der Sicht ihrer Anwendbarkeit kritisiert: „Übergeneralisierung, statistischer Mythos und Stereotypenbildung sind die Stichworte der Kritiker“ (NAZARKIEWICZ 2010a: 27). Die Darlegung von Kulturdimensionen wird aus der heutigen Perspektive besonders strittig gesehen, weil sie wegen ihrer klischeehaften Klassifizierung von Kulturen zur Kulturalisierung beiträgt. Dennoch ist die Bedeutung von HOFSTEDES Ergebnissen für die Erklärung bestimmter kultureller Phänomene nicht zu unterschätzen. Anhand seiner Gegenüberstellung von Individualismus und Kollektivismus sind gewisse Verhaltensmuster zu verdeutlichen. Die im Kapitel 4.2.3 beschriebenen Eigenheiten einer asiatischen Bildungskultur und ein damit verbundenes lernerseitiges Verhalten im Unterricht sind in gewissem Maße auf die kulturdeterminierte kollektivistische Orientierung zurückzuführen.

2.3.2.1 Kulturstandards

Der Terminus *Kulturstandard* wurde von Alexander THOMAS im Zusammenhang mit kulturspezifischen Orientierungssystemen eingeführt. Das im Rahmen dieses Ansatzes entstandene Bezugssystem stellt eine Erklärung für das durch die Enkulturation eingeprägte Handeln innerhalb einer Kommunikationsgemeinschaft dar. Der Autor der Theorie definiert diese folgendermaßen:

„Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens, und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert“ (THOMAS 1996: 112).

Aus dem Zitat geht hervor, dass die Prozesse des Denkens, Handelns, Wahrnehmens etc. den Standards einer bestimmten Kultur unterliegen. Paradoxerweise können gewisse Kulturstandards in anderen Kulturen „völlig fehlen oder nur von peripherer Bedeutung sein“ (THOMAS 1996: 113), was bei Konfrontationen mit fremdkulturellen Gemeinschaften zu kritischen Interaktionserfahrungen führen kann (ebd.). Z. B. zählen laut THOMAS zu den deutschen Kulturstandards solche kulturelle Orientierungsmuster wie Regelorientiertheit, Ordnung, Organisationsstreben, Direktheit interpersonaler Kommunikation etc. (vgl. HERINGER 2012). Anders sieht die Liste von chinesischen Kulturstandards aus: sie

enthält solche Kulturstandards wie Gesicht wahren, soziale Harmonie, Bürokratie etc. (ebd.). Die Konfrontationen zwischen unterschiedlichen Kulturstandards sind laut diesem Ansatz auf Fehlattritionen „vorprogrammiert“. Deswegen stellen kulturdeterminierte Differenzen in Wahrnehmungs- und Interpretationsprozessen (und dadurch motivierte Erwartungen an die Kommunikation) einen wichtigen Grund für die Entstehung von Problemfeldern in den Prozessen interkultureller Verständigung dar (vgl. Kap. 4.2). Um Missverständnisse zu vermeiden, soll effizientes Handeln vor allem durch eine konsequente Auseinandersetzung mit fremden Kulturstandards erfolgen (vgl. ERLL/GYMNICH 2007: 51). Dafür spricht ebenfalls die Tatsache, dass Kulturstandards erst in einer interkulturellen Begegnung realisierbar seien „und zwar mit dem Ziel (...) der Selbst- und Fremdrelexion“ (ECKENSBERGER 1996: 166).

Die Entwicklung der Kulturstandards-Theorie führte zur Entstehung von neuen, auf die Reflexivität ausgerichteten, Trainingskonzepten. Ein prägnantes Beispiel dafür stellt die Entwicklung der sogenannten Kultur-Assimilatoren dar. Die Grundproblematik, auf die in Kultur-Assimilatoren reagiert werden soll, hängt mit dem von THOMAS (1996) formulierten Problem zusammen: „Das eigene kulturelle Orientierungssystem, durch den Proze[ss] der individuellen Sozialisation erworben, versagt“ (ebd.: 113). Wenn das eigenkulturelle Orientierungssystem nicht standhalten kann, soll folglich eine Form der Sensibilisierung für fremdkulturelle Orientierungsmodelle entwickelt werden, die die Absolutheit der eigenen Kulturstandards relativiert (eine detailliertere Darstellung von Trainingsmethoden und die anschließende Entwicklung des Sensibilisierungsverfahren befinden sich in Kap. 6.4-6.5).

Kulturelle Scripts

Gemäß AUERNHEIMER (2007) findet jede Kommunikation nach „konventionell vorgegebenen Drehbüchern“ (ebd.: 19) statt. Sie stellen kulturdeterminierte Schemata „für typische Handlungs- und Ereignisabfolgen in bestimmten Situationen“ dar (ERLL/GYMNICH 2007: 119). Besonders relevant sind Scripts für kulturell angebrachte Ausführungen von konventionellen Mechanismen wie etwa Begrüßungsritualen, Einladungen, Ausdrucksformen für Dankbarkeit oder Respekt sowie Konversationsregeln (z. B. small-talk oder turn taking). Diese werden in Form

von Scripts unbewusst und unreflektiert (den Kulturstandards gemäß) im Laufe des Sozialisationsprozesses erworben. Während die Regeln der Scripts innerhalb einer kulturellen Gemeinschaft für jede/n Angehörige/n selbstverständlich sind, können diese außerhalb der Kommunikationsgemeinschaft ungewöhnlich bzw. problematisch erscheinen. Die relevanten Unterschiede von Scripts reichen von kulturdeterminierter Gesprächsorganisation bis hin zu den Unterschieden der non- und paralinguistischen Ausdrucksmittel (vgl. AUERNHEIMER 2007: 19).

Die dargelegten Ansätze (Kulturstandards und kulturelle Scripts) wirken nicht nur der naiven Identitätsannahme - „alle sehen die Welt so, wie ich sie sehe“ - (vgl. DEMORGON/MOLZ 1996: 71) entgegen. Viel mehr tragen sie nach meinem Dafürhalten dazu bei, die kulturbedingte Diversität in Bezug auf Interpretations- und Handlungsmuster zu erklären, ohne die Vielfalt kultureller Gemeinschaften in festgelegte Kategorien (individuell vs. kollektivistisch; feminin vs. maskulin etc.) zu klassifizieren.

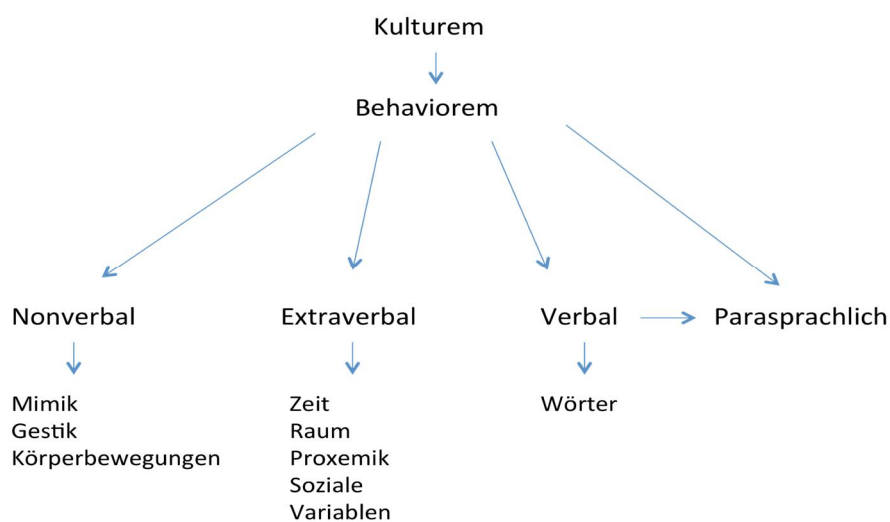
2.3.2.2 Interkulturelle Kommunikationsforschung. Kulturemtheorie

Im Rahmen interkultureller Kommunikationsforschung wird das Hauptaugenmerk auf die Gesamtheit von verbalen Konventionen sowie non- und paraverbalen Signalen menschlicher Kommunikation gelegt. Eine wichtige Rolle kommt dabei der konstitutiven Beziehung zwischen der Kultur und Sprache zu, wobei die Kultur als Bedeutungssystem während der Interaktion interpretiert wird. Diesem Ansatz zufolge sind sprachliche Konventionen sowie non- und paraverbale Codes kulturell determiniert. Diese Kulturhaftigkeit kann bei Angehörigen von fremdkulturell sozialisierten Gemeinschaften falsche Attributionen hervorrufen.

Die linguistische Perspektive lässt sich anhand des in der Sprachverwendungsforschung entstandenen systemtheoretischen Ansatzes präziser darstellen. In der von OKSAAR (1988) entwickelten Kulturemtheorie werden universale Handlungen in soziokulturelle Kategorien gegliedert, die als „Kultureme“ bezeichnet werden (ebd.: 27). Kultureme sind als abstrakte Einheiten zu verstehen, die Bedeutungen von Handlungsmustern darstellen, z. B. Begrüßung, Danksagung, Respektbekundung usw. Diese sozio-kulturellen Kategorien werden mithilfe von Behavioremen, in Abhängigkeit von generations-, geschlechts- und beziehungsspezifischen Merkmalen eines Situationskontextes, realisiert (ebd.). Im Einzelnen „handelt es sich um

nonverbale, verbale und parasprachliche Realisationsformen und extraverbale Einflussfaktoren und damit um *die kulturell geprägte* Ausformung der universellen Kultureme“ (EßER 2002: 382; Hervorh. im Original). Im Rahmen der Kulturemtheorie wird untersucht, wie und durch welche Mittel bestimmte Kultureme verwirklicht werden (vgl. OKSAAR 1988: 27). Das Kulturemmodell wird schematisch wie folgt dargestellt:

Abb. 2 Kulturemmodell nach OKSAAR 1988



Quelle: OKSAAR (1988: 28).

Die Prinzipien des Kulturemmodells werden vor allem im Kapitel 5 berücksichtigt, in dem ausschließlich nonverbale Elemente behandelt werden. Außerdem wird das Modell bei der Frage nach der Transferierbarkeit auf den pädagogischen Diskurs in Betracht gezogen, wobei vom Kulturem in Bezug auf unterrichtliche Handlungen eine neue Einheit, Didaktorem, abgeleitet wird (vgl. Kap. 6.1.2). Besonders die Analyse von Problembereichen interkultureller Kommunikation, die teilweise situationsbezogene Interpretationen erfordert, kann mithilfe des Kulturemmodells um systemtheoretische Perspektive erweitert werden. Da der dargestellte Ansatz sowohl verbale als auch nonverbale Komponenten in Betracht zieht, wird im weiteren Verlauf der Arbeit versucht, mithilfe dieses Ansatzes das Blickverhalten als relevantes Element interkultureller Kommunikation zu beschreiben.

2.4 Zwischenfazit

Untersuchungen interkultureller Diskurse umfassen ein breites Spektrum an Auffassungen und Schwerpunktsetzungen, die in der einschlägigen Literatur zu finden sind. Diese Tatsache stellt eine Herausforderung für die Forschungsgemeinschaft dar, ein einheitliches Konzept interkultureller Kompetenz entwickeln und vertreten zu können.

Das Konzept „interkulturelle Kompetenz“ lässt sich anhand von verschiedenen Teilkompetenzen erfassen, die der Entwicklung einer globalen Kompetenz dienen. Die Teilkompetenzen werden entweder als idealtypische Klassifizierungen (z. B. in Form eines dreidimensionalen Modells), als zu erweiternde Kataloge oder einzeln dargestellt. Die interkulturelle Kompetenz als Fähigkeit wird ebenfalls unterschiedlich betrachtet, jedoch meistens als eine Erweiterung von sozialen Kompetenzen.

Die Rolle der Situation sowie der Zielgruppe ist für die Bestimmung von Lernzielen interkulturellen Lernens von Bedeutung. Diese lassen sich den entsprechenden Ansätzen zur Beschreibung interkultureller Kompetenz zuordnen. So wird im Rahmen des „Effizienz-Ansatzes“ das Hauptaugenmerk auf das Gelingen interkultureller Kommunikationsabläufe gelegt. Wenn der Fokus hingegen auf der kontinuierlichen Entwicklung einer Person liegt, spricht man vom Ansatz „individuelle Entwicklung“. Die Ansätze wie „Kulturstandards“ und „Kulturemmodell“ geben uns Aufschluss darüber, auf welche Möglichkeiten zur Auffassung kultureller Diversität bzw. kultureller Orientierungsmuster Bezug genommen wird.

Das eigentliche Spektrum der Ansätze zur Beschreibung interkultureller Kompetenz im Allgemeinen und in Rahmen bestimmter Wissensbereichen ist weitreichend. Die obigen Erläuterungen zeigen, dass trennscharfe Linien zwischen den einzelnen theoretischen Zugängen nur bedingt zu ziehen sind. Das Anliegen der obigen Darstellung war es, die unterschiedliche Schwerpunktsetzung (Zielorientierung, kulturelle Orientierungsmuster) zu analysieren und deren Gewichtung für den weiteren Verlauf der Arbeit aufzuzeigen.

Im nächsten Kapitel wird die Rolle interkultureller Kompetenz für den pädagogischen Diskurs erläutert.

3 Zur Relevanz interkultureller Kompetenz

3.1 Kulturelle Sozialisation und interkulturelle Kompetenz

In diesem Kapitel wird die Bedeutung kultureller Sozialisation für die Lehrtätigkeit im Arbeitsfeld „Deutsch als Fremdsprache“ aufgezeigt. Im interkulturell ausgerichteten Forschungsfeld wird der „Sozialisation“ oder „Enkulturation“ eine wichtige Rolle beigemessen. Im Laufe der Enkulturation innerhalb einer kulturellen Gemeinschaft erwirbt jedes Individuum implizites soziokulturelles Wissen, anhand dessen seine Verhaltens- und Interpretationsmuster eingeprägt werden. Während dieses Prozesses findet die Entwicklung einer soziokulturellen Identität statt (vgl. HOFFMAN 2008: 130). Die daraus resultierende Kulturhaftigkeit schlägt sich in Wahrnehmungsprozessen, Handlungen und Bewertungen (vgl. Kulturstandards) nieder. Der unbewusste Charakter der Sozialisationsprozesse kann u. a. die Entwicklung kultureller Voreingenommenheit verursachen, durch die die Interpretationsversuche des Fremden gesteuert werden. Die möglichen „Begleiter“ einer solchen eigenkulturellen Orientierung sind beispielsweise Ethnozentrismus oder Kulturzentrismus (vgl. GROSCH et al. 2003: 3) und damit verbundene Stereotypenbildung. ZACHARAKI (2007) bezeichnet das Phänomen „Ethnozentrismus“ als eine „natürliche Überlebensstrategie des Menschen“ (ebd.: 17). „Fremdheit“ stellt eine vielseitige Variable dar, die je nach Situation attraktiv und exotisch oder auch bedrohlich und gefährlich sein kann (vgl. ROTH 2004b: 29). Anschaulicher kann Fremdheit mithilfe einer Gegenüberstellung zweier Welten - „Innen“ und „Außen“ - dargestellt werden:

Abb. 3 Trennung zwischen „Innen“ und „Außen“



Die Abbildung 3 soll so gelesen werden: die Distanz zwischen den Affekten der Faszination / Attraktivität und Unsicherheit / Angst im „Außen“-Bereich ist nicht groß, deswegen können Konfrontationen mit Fremdheit sowohl positive als auch negative Emotionen hervorrufen. Diese Prozesse finden in erster Linie auf der affektiven Ebene statt.

In von REICH (2007) stammenden Ausführungen zum Ethnozentrismus wird das Hauptaugenmerk auf die Fähigkeit zur Selbstreflexion gelegt (ebd.: 76). Der Autor plädiert dafür, dass diejenigen, die das „Fremde“ in sich selbst gefasst haben, leichter mit der Fremdheit umgehen können. Daher kommt der Fähigkeit, über das Eigenkulturelle kritisch reflektieren zu können, eine wichtige Rolle zu (vgl. PAN 2008: 49). Die Wirkung des Kulturzentrismus ist nicht nur bei der Konfrontation mit fremdkulturellen Gemeinschaften relevant: Begegnungen mit fremdkulturellen Werten, Normen und Bewertungsmaßstäben innerhalb einer Gesellschaft gewinnen heutzutage an Bedeutung. Immer mehr Kulturstandards aus fremdkulturellen Orientierungssystemen werden in existierende Kultursysteme integriert, was zur Erweiterung kultureller und sprachlicher Heterogenität auf der intrakulturellen Ebene führt. Aus diesem Grund ist die Aneignung interkultureller Kommunikationsfähigkeit relevant, und zwar nicht nur außerhalb, sondern auch binnen einer vertrauten kulturellen Gemeinschaft.

Um weitere Ausführungen differenzierter darstellen zu können, ist es wichtig, diese in Bezug auf „Ausland“ (interkulturelle Interaktion) und „Inland“ (innergesellschaftliche Interaktion) zu betrachten (vgl. RATHJE 2006).

Anwendungsgebiet „Inland“

In diesem Bereich stehen Veränderungsprozesse einer modernen Gesellschaft im Vordergrund. Diese Prozesse sind hauptsächlich dadurch gekennzeichnet, dass „[i]nnergesellschaftliche Kontakte zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen (...) in der heutigen, vielfach durch Migration geprägten Welt für die meisten Menschen zum Alltag [gehören]“ (ERLL/GYMNICH 2007: 10). Kontakte verschiedener Art zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen können nicht unbemerkt in einer Gesellschaft stattfinden, sondern sie lösen zwangsläufig diverse Reaktionen aus, die das Zusammenleben innerhalb einer heterogenen Gesellschaft beeinflussen. ALLEMANNGHIONDA (2007) spricht die wichtigsten Prozesse in modernen gesellschaftlichen

Strukturen an. Dabei problematisiert sie folgende soziokulturelle Phänomene (vgl. ALLEMANN-GHIONDA 2007: 30):

- Dominanz einer Kultur (Mehrheitskultur):

Dominanz einer Kultur ist weit interpretierbar. Dahinter kann z. B. die Repräsentanz einer Ethnie in (strategisch) wichtigen Posten eines Landes stehen¹¹. In Bezug auf den pädagogischen Diskurs wird dieses Merkmal oft in Verbindung mit der Nationalität der Lehrkräfte bzw. deren kultureller Zugehörigkeit gebracht, die meistens die Repräsentanten der Mehrheitskultur sind (vgl. HUBER-KRIEGLER 1998 etc.).

- Kulturalisierung aller Konflikte:

Diese Tendenz stellt eine „bequeme“ Lösung dar, die im Falle einer kritischen Interaktionssituation alle möglichen Spannungen und Konflikte durch tatsächliche oder vermeintliche kulturelle Differenzen zu erklären versucht. In solchen Fällen besteht die Gefahr, dass alle Konfliktsituationen undifferenziert und unreflektiert auf der Oberfläche tatsächlicher Gründe bleiben. An dieser Stelle ist auf das Dilemma des Differenzialismus und Universalismus zu verweisen (vgl. Kap. 3.4). Bei der Kulturalisierung aller Konflikte überwiegt der Differenzialismus, wobei der kulturelle Hintergrund der Betroffenen in den Fokus der Auseinandersetzungen gerückt wird.

- Fremdes als Handicap:

Das „Anders sein“ wird als etwas nicht Normales, aus dem Rahmen Fallendes wahrgenommen (vgl. ALLEMANN-GHIONDA 2007: 31, PAN 2008: 31). Diese These wird anhand von einer Reihe von Beispielen belegt (s. dazu BUKOW 2007: 103 - Kopftuch; ALLEMANN-GHIONDA 2007: 31 - herablassende Behandlung türkischer Mädchen; EPPENSTEIN/KIESEL 2008: 145 - Türken und russische Spätaussiedler). Solche Beispiele bringen den Handicap-Charakter zum Ausdruck, der im Umgang mit dem Fremden häufig zum Vorschein kommt (vgl. z. B. PAN 2008: 31).

¹¹ Als Beleg dafür kann folgendes Beispiel dienen: In der Russischen Föderation werden die höchsten Posten (öffentliche Repräsentanz) vorwiegend mit Bürger/innen slawischer Abstammung besetzt, obwohl in Russland unterschiedliche Ethnien leben, u. a. Ethnien wie Tschuwaschen, Tataren, Udmurten, Baschkiren etc.

Die oben genannten Prozesse fordern Reaktionen, welche vor allem die Entwicklung einer neuen Einstellung zur Fremdheit voraussetzen. DEMORGON und MOLZ (1996) nennen eine Reihe von Gründen für anzustrebende Veränderungen. Die Autoren beziehen sich dabei auf bestimmte Bereiche menschlicher Existenz, wobei sie u. a. zwischen administrativen, militärischen, ökologischen und politischen Gründen unterscheiden (vgl. DEMORGON/MOLZ 1996: 76f). In Bezug auf das moderne Hochschulwesen unterstreichen sie die interdisziplinäre Bezugnahme und Multiperspektivität, was sich allein in den Bezeichnungen von aktuellen Studiengängen illustrieren lässt. So wird z. B. Wirtschaft mit interkultureller Kommunikation in Form des Studienganges „interkulturelle Wirtschaftskommunikation“ mit großem Erfolg synthetisiert (vgl. STRAUB et al 2007: 3).

Daraus resultiert, dass bereits die intrakulturelle Ebene einer gegenwärtigen Gesellschaft in verschiedener Hinsicht durch ihre Heterogenität gekennzeichnet ist. Die dargestellten soziokulturellen Veränderungsprozesse zeigen die Präsenz von interkulturellen Interaktionsformaten im Alltag gegenwärtiger Gesellschaften auf. Aus den obigen Ausführungen geht hervor, dass das interkulturelle Verstehen kein theoretisches Konstrukt ist, sondern, wie BUKOW (2007) es nennt, „ein ganz trivialer Aspekt von Alltagspraxis (...) – eine (...) Situation, wo es tagtäglich und unterbrochen mehr oder weniger ausgeprägt, aber beiläufig um Verstehen geht“ (BUKOW 2007: 103). Somit wird interkulturelle Kommunikation als Prozess aufgefasst, den jede Überschneidungssituation (in Anwendungsgebieten „Inland“ und „Ausland“) zu einer einmaligen, neu zu interpretierenden Konstellation macht.

Anwendungsgebiet „Ausland“

In Publikationen moderner Autor/innen wird auf eine umfangreiche Bandweite von neuen Phänomenen hingewiesen, die im Zusammenhang mit kulturellen Differenzen zu erforschen gilt: Sie reichen von dynamischen „Hybridisierungsprozessen“ in intra- und interkulturellen Kontexten (vgl. z. B. ANTOR 2007b: 124) bis hin zu „Produkten“ des Globalisierungsprozesses. So befasst sich VOLKMANN (2007) mit „McDonaldisierung“ und „Denglisierung“ als Ergebnissen der Globalisierung (vgl. VOLKMANN¹² 2007: 130f). Die Auseinandersetzung mit den Veränderungen in und zwischen den Gesellschaften lässt einige wichtige Frage offen. Wenn man auf

¹² VOLKMANN (2007) bezeichnet die moderne globalisierte Welt als *global village* und beschreibt sie mittels verschiedener Beispiele: „McDonaldisierung“, „Denglisierung“ etc.

interkultureller Ebene analog zur intrakulturellen Ebene vom Verhältnis zum „Fremden“ ausgeht, wird es bereits problematisch, wenn es um die korrekte Bezeichnung von Repräsentanten verschiedener Länder geht. Dies wird durch den hohen Grad an Heterogenität in der zeitgenössischen Gesellschaftsstruktur verkompliziert. Als Kompromisslösung für dieses Dilemma schlägt ANTOR (2007b) vor, im Rahmen der Interaktionen in interkulturellen Kontexten, Kommunikationspartner aus anderen nationalen Gemeinschaften „nicht als Angehöriger ‚der‘ englischen (...) Kultur [zu] identifizieren und klassifizieren, sondern als Individuum, das möglicherweise in einem dieser Kontexte lebt und von ihm beeinflusst wird“ (ANTOR 2007b: 124). In der vorliegenden Arbeit wird auf Bezeichnungen „deutsche“ oder „englische“ Kultur verzichtet. Viel mehr geht es um durch den deutsch- oder englischsprachigen Kulturraum eingeprägte Sozialisationen.

Die Heterogenität unterschiedlicher Art ist ein beständig gewordenes Merkmal gegenwärtiger Gesellschaftsstrukturen. Das Spektrum der Pluralität reicht vom kulturellen Hintergrund über die Angehörigkeit zu einer Subkultur bis hin zu einer stark ausgeprägten sozialen Machtasymmetrie. In dieser Hinsicht gewinnt die Gesamtheit von kulturellen und sozialen Faktoren, die „auf das Engste verknüpft sind“ (HERINGER 2010: 235), beachtlich an Bedeutung. Die innergesellschaftliche Heterogenität schlägt sich in weiteren Kategorien nieder, wie Bildungs-, Sozialschicht-, Glaubenskulturen etc. (vgl. BAUMER 2004: 73f). Darüber hinaus spielen bei der Entstehung der innergesellschaftlichen kulturellen Heterogenität ethnische Mischungsprozesse eine wichtige Rolle. Man spricht in jüngster Zeit von komplexen Verschachtelungen „von Kulturen in Kulturen“ (ERLL/GYMNICH 2007: 27). Erwähnenswert sind außerdem Selbstethnisierungsprozesse, welche besonders in pädagogischen Kontexten berücksichtigt werden sollen. Darunter sind Vortäuschung seitens der Migrant/innen zu verstehen, welche die Kulturalisierungstendenz als Grund für ihr Verhalten zu ihren Gunsten nutzen¹³ (vgl. AUERNHEIMER 2008b: 50), was meiner Ansicht nach zu einem besonderen Fall der Machtasymmetrie zuzuordnen ist.

¹³ In Anlehnung an BOMMES illustriert AUERNHEIMER (2008b) den Selbstethnisierungsprozess anhand des Klischees „autoritäre türkische Väter“, dessen sich Jugendliche bedienen, um mehr Nachsicht von den Sozialpädagogen und -pädagoginnen zu bekommen (ebd.: 50).

3.2 Zur Relevanz einer kulturorientierten Vorbereitung für DaF-Studierende

Nach meiner Auffassung sind interkulturell sensibilisierende Maßnahmen für die Zielgruppen besonders wichtig, die mit Menschen heterogener Herkunft beruflich im Kontakt sind. Bedeutsam erscheint mir die Erlangung interkultureller Kompetenz für die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit, für DaF-Studierende. Die Spezifik des Studiums besteht u. a. darin, dass die Student/innen dieser Fachrichtung darauf vorbereitet werden sollen, „sich nicht nur sprachlich im anderen System bewegen zu können, sondern zwischen (...) Gesellschaften (ver-?)mitteln zu können“ (MÜLLER 1986: 40). Außerdem spielen weitere Faktoren wie fachspezifische Anforderungen, Arbeitsumfeld, Lerngruppe u. Ä. eine wichtige Rolle. Im Folgenden werden die wichtigsten Aspekte des Kompetenzprofils einer Lehrperson zusammengefasst.

3.2.1 Charakteristik pädagogischer Tätigkeit

Bevor die Relevanz interkultureller Kompetenz speziell für DaF-Studierende ausführlich behandelt wird, soll auf einige Besonderheiten pädagogischer Tätigkeit im Bereich „Fremdsprachen“ eingegangen werden:

1. Lehrtätigkeit im Arbeitsfeld „Fremdsprachen“

Die Fremdsprachendidaktik hat sich in den letzten Jahrzehnten in Bezug auf ihre Lernziele mehrmals umorientiert. Diese Umorientierung hängt vor allem mit den Globalisierungsprozessen und dadurch hervorgerufenen, neuen pädagogischen Ansätzen zusammen. Diese führen zwangsläufig zur kritischen Überprüfung der Lehrpläne und Entstehung neuer Lehrwerke. Die Veränderungsprozesse in der Fremdsprachendidaktik wurden im Bereich der Sprachlehre als „Paradigmenwechsel“ bezeichnet. Der Wandel im pädagogischen Diskurs wird nachvollziehbar, wenn die Prioritäten in Bezug auf die Zielorientierung der Fremdsprachendidaktik deutlich genannt werden. Dies ist mithilfe einer Grafik zur Veränderung des pädagogischen Paradigmas zu veranschaulichen:

Tab. 1: Zielsetzungen der Fremdsprachendidaktik

| Zeitraum | Ansatz/ Methode | Zielsetzungen |
|-------------------|---|---|
| 60er - 80er Jahre | Grammatik-Übersetzungsmethode; | Schriftliche Kompetenz, Übersetzung von Texten; |
| | Audiolinguale und audiovisuelle Methode | Mündliche Fertigkeit, Hörverstehen |
| 80er - 90er Jahre | Kommunikative Methode | Entwicklung kommunikativer Kompetenz |
| 21. Jahrhundert | Interkultureller Ansatz | Entwicklung interkultureller Kompetenz |

Die Veränderung vom kommunikativen zum interkulturellen Ansatz ist nicht zuletzt als eine Art Reaktion auf den gesellschaftlichen Wandel zu verstehen. Die äußeren Merkmale des neu definierten Orientierungskurses bestanden, wie bereits angedeutet, darin, dass die Lehrpläne entsprechend festgelegten Richtlinien revidiert und interkulturell orientierte Lehrwerke herausgegeben wurden. Die wichtigste Implikation dieser Veränderung umfasst die Weiterbildung bzw. Neuqualifizierung der Lehrkräfte. Dieser Aspekt scheint im Vergleich zu Lehrplänen und -büchern weniger berücksichtigt worden zu sein, was in aktuellen Beiträgen zur Relevanz interkultureller Kompetenz für pädagogische Praxisfelder oft problematisiert wird (vgl. LANFRANCHI 2008, GROSCH/GROß/LEENEN 2000).

2. Lehrtätigkeit im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“

Zu diesem Arbeitsfeld gehören neben den allgemeinen Kenntnissen der Disziplin „Pädagogik“ und Methoden zur Vermittlung des Deutschen speziell für DaF-Studierende relevantes Wissen über die Prozesse des (Fremd)Spracherwerbs und die damit verbundene Unterscheidung zweier Unterrichtsformen, DaF- und DaZ¹⁴- Unterricht genannt.

Die Hochschuldisziplin „Deutsch als Fremdsprache“ wird mit „Distanz und Fremde[m]“ (NEUNER 1986: 7) in Verbindung gebracht. Als herausfordernd gelten in der Lehre des Fachs „Deutsch als Fremdsprache“ vor allem die Schwierigkeiten der Unterrichtstätigkeit in fernliegenden Ländern für die an

¹⁴ Deutsch als Zweitsprache

westlichen Universitäten ausgebildeten DaF-Lehrkräfte. „Verfremdung, Abweisung und Sprachlosigkeit“ (NEUNER 1986: 8) seitens der Lehrkräfte führten dazu, dass kulturelle Begegnungen mit fremden Orientierungssystemen zum Thema gemacht wurden. Nicht zuletzt geht es in den Diskussionen über die Problemfelder pädagogischer Tätigkeit in fremdkulturell sozialisierten Gruppen um die Lehrenden, die

„mit dem Scheitern von Erwartungen und Konzepten, mit dem Nachlassen des Elans und mit dem ‚Kulturkonflikt‘ konfrontiert waren, den man sozusagen am eigenen Leib erlebt hatte (...)“ (NEUNER 1986: 8).

Mit dieser Äußerung wird ein unvorbereiteter kultureller Kontakt im pädagogischen Diskurs problematisiert, der die Lehrer-Lerner-Beziehung in Gefahr bringen kann. Dieser Aspekt stellt einen wichtigen Grund dafür dar, dass - zusätzlich zu rein fachlichen - interkulturell orientierte Inhalte in einer zukunftsweisenden DaF-Ausbildung von Bedeutung sind.

Außerdem wird von DaF-Studierenden ein vertrauter Umgang mit dem gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) vorausgesetzt, an dem sie sich nach dem Studium in der Unterrichtspraxis orientieren sollen (vgl. APFELBAUM 2007: 154). Der gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen ermöglicht eine universale Einstufung des Sprachniveaus. Dieser umfasst allgemeine Richtlinien, die sich in europäischen Lehrplan- und Lehrwerkkonzeptionen wiederfinden. Das Einstufungsprinzip des GER geht von der Differenzierung aus, welche die Stufen A1, A2 (elementare Sprachverwendung); B1, B2 (selbständige Sprachverwendung) und C1, C2 (kompetente Sprachverwendung) beinhaltet. Orientiert an diesem Einstufungsmodell wurde eine Reihe von in Deutschland und im Ausland herausgegebenen modernen Lehrwerken im Bereich DaF konzipiert. Zu nennen sind z. B. Berliner Platz, Studio d, Sichtwechsel, em neu, Delfin, Themen neu, Themen aktuell etc.

Inzwischen wird immer häufiger dafür plädiert, dass es bei der Lehrerbildung nicht um die kognitive Ebene allein gehen soll (vgl. ALLEMANN-GHIONDA 2007: 44). So betrachtet zum Beispiel HUBER-KRIEGLER (1998) die mangelnde Fähigkeit zur Selbstreflexion und Rollendistanz nicht nur bei Schüler/innen und Studierenden, sondern auch bei der Mehrheit der Lehrer/innen als problematisch. Damit begründet

die Autorin die Notwendigkeit, bei der Lehreraus- und Weiterbildung „persönlichkeitsbildende Elemente massiv zu verstärken“ (ebd.: 163). Für solche Umorientierungen ist es notwendig, persönliche Fähigkeiten und berufsbefähigende Qualifikationen in den Fokus zu stellen. Die Akzentverschiebung expliziert die Notwendigkeit einer detaillierteren Auseinandersetzung mit dem Bereich persönlicher sozialer Kompetenzen im Rahmen pädagogischer Bildung. Des Weiteren wird das Hauptaugenmerk auf die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen der Lehrenden im Allgemeinen und DaF-Lehrer/innen im Speziellen gelegt.

3.2.2 Die Rolle des Erwerbs interkultureller Kompetenz für DaF-Studierende

Obwohl interkulturelle Begegnungssituationen unabdingbar für den eigen- und fremdkulturellen Verstehensprozess sind, können sie für unterschiedlich sozialisierte Kommunikationspartner ein potentiell Spannungsfeld darstellen. Diese Erkenntnis ist für die DaF-Lehrer/innen genauso wichtig wie für die in den meisten Publikationen erwähnten internationalen Manager. Aus diesem Grund müssen DaF-Studierende bereits während des Studiums darauf vorbereitet sein, anderen „Sozialisierungen“ mit damit verbundenen Implikationen entgegenzutreten, weil sie vor und/oder während der Arbeit mit heterogenen Gruppen vor einer wichtigen Frage stehen:

„Wie begegne ich Mitmenschen, deren Denken, Fühlen, Handeln auf anderen sozio-kulturellen Grundlagen beruht, als ich es aufgrund meiner Sozialisation gewohnt bin?“ (LANFRANCHI 2008: 249).

Eine umfassende Vorbereitung auf den fremdkulturellen Kontakt soll meiner Auffassung nach von dieser und ähnlichen Fragen ausgehen. Eine studentische DaF-Gruppe stellt bereits eine heterogene Gemeinschaft aus Individuen mit bestimmten Vorerfahrungen und Erwartungshaltungen dar, die sowohl allgemein kulturell als auch „individuell sozialisationsgeprägt“ (WITTE 1996: 156) sind. Dies ist soweit anzunehmen, weil sie innerhalb und nach den Kulturstandards einer bestimmten Kultur sozialisiert wurden. Da DaF-Lehrende mit Lernenden aus verschiedenen Kommunikationsgemeinschaften arbeiten, müssen sie dafür sensibilisiert sein, auf bislang unbekannte Kulturstandards anderer Kulturkreise zu reagieren. Diese Fähigkeit gehört neben fachlichen und pädagogischen Qualifikationen zum Spezifikum des Berufs.

Infolge gesellschaftlicher Veränderungen wird im fremdsprachlichen Diskurs für eine Erweiterung des Gedankens der kommunikativen Kompetenz „durch die Dimension des Multikulturellen und (...) der Transkulturalität¹⁵“ (ANTOR 2007a: 9) plädiert. Die dadurch erweiterte interkulturelle Kompetenz wird als eine der wichtigsten Grundkompetenzen im Rahmen pädagogischer und didaktischer Entwicklungen bezeichnet (vgl. ANTOR 2007b: 111). Auf diesen Bedarf muss vor allem in Form einer Erweiterung von Studieninhalten bzw. stärker ausgeprägten Fokussierungen auf bestimmte Aspekte der pädagogischen Ausbildung reagiert werden. In Hinblick auf den Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik und innergesellschaftliche Veränderungsprozesse müssen kommunikative Kompetenz und mit ihr verbundene pädagogische Fragestellungen vor allem interkulturell erweitert und gehandhabt werden, „weil sonst der Bezug zum realen Lauf der Dinge verloren geht“ (ALLEMANN-GHIONDA 2007: 41).

In Bezug auf die Erweiterung der Studienangebote lassen sich in der einschlägigen Literatur mehrere Empfehlungen finden. Aufschlussreich erscheinen in diesem Zusammenhang die von ALLEMANN-GHIONDA (2007) formulierten Vorschläge, die in der Lehrerbildung (Lehramt sowie zukünftige BA/ MA-Modelle) zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beitragen sollen. Sie basieren darauf, dass der/die Studierende als aktiver Mitgestalter bzw. aktive Mitgestalterin des Erwerbsprozesses agieren, „selbst Instrumente zur Feststellung von interkultureller Kompetenz entwickeln und erproben“ (ALLEMANN-GHIONDA 2007: 44) soll. Insbesondere wird die Gestaltung von Seminaren als vorteilhaft gesehen, bei denen praxisrelevante Beobachtungen und Beurteilungen in interkulturellen Konstellationen initiiert und die daraus gewonnenen Ergebnisse aus pädagogischer Sicht analysiert werden. Speziell für das Fachgebiet „DaF“ stellt eine einheitliche „Interkulturalisierung“ der Inhalte der Lehrerbildung eine Schwierigkeit dar. Das von BARKOWSKI und KRUMM (2010) formulierte Desiderat besteht darin, dass es zurzeit kein „akzeptiertes Kerncurriculum“ (ebd.: V) für DaF-(DaZ) Studiengänge gibt. Stattdessen wird von verschiedenen Orientierungen des Faches gesprochen, deren Vielfalt an einzelnen Universitäten ihren Ausdruck findet (ebd.). Neben anderen Problematiken weisen unzählige Fachbeiträge sowie die vorliegende Arbeit auf die Notwendigkeit hin, die Vermittlung interkultureller Kompetenz in der DaF-Lehrerbildung zu intensivieren.

¹⁵ Unter der Transkulturalität wird die Heterogenität einer Gesellschaft auf der intrakulturellen Ebene verstanden.

Allerdings wird die Feststellung eines solchen Bedarfs nur selten mit konkreten didaktischen Vorschlägen versehen.

Problematisch ist außerdem die Organisation von manchen interkulturell orientierten Lehrveranstaltungen, die aufgrund ihres fakultativen Charakters nicht von allen Studierenden belegt werden müssen. Dies hat nicht selten zur Folge, dass einige Studierende an den interkulturellen Ansätzen „vorbei studieren“, obwohl interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe aufgefasst wird (ebd.). Dem kann man laut ALLEMANN-GHIONDA (2007) vorbeugen, indem das Studium auf modularisierte Studiengänge umgestellt wird, sodass in jedem Modul die wichtigsten Aspekte interkultureller Bildung thematisiert werden (ebd.).

3.3 Interkulturelle Kompetenz für DaF-Studierende

Interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe, interkulturelle Öffnung, Einfühlungsvermögen, Beschäftigung mit dem „Fremden“ sind nur wenige Aspekte pädagogischer Professionalität, die den Lehrer/innen im 21. Jahrhundert zur Aufgabe gemacht wurden¹⁶. Die Fachdiskussion über die Relevanz interkultureller Kompetenz nahm ihren Anfang in von HINZ-ROMMEL stammenden Publikationen (vgl. z. B. AUERNHEIMER 2008b: 40). Die „begriffstheoretische Vagheit“ (EPPENSTEIN 2003: 47) auf dem Untersuchungsgebiet führt zu Unklarheiten über die Auffassung dieser Kompetenz für den pädagogischen Diskurs. Besonders relevant erscheint die Frage nach signifikanten Fähigkeiten und Kompetenzen, welche die interkulturelle Kompetenz für DaF-Lehrer/innen ausmachen. In weiteren Unterkapiteln wird versucht, die relevanten Aspekte der Auffassungen dieser Kompetenz für den pädagogischen Diskurs zusammenzufassen.

3.3.1 Umgang mit Differenzen

Gemäß MÜLLER (1986) wird interkulturelle Kompetenz im Allgemeinen als eine wichtige akademische Fähigkeit betrachtet (ebd.: 33). In Bezug auf pädagogische Praxisfelder spielt die interkulturelle Komponente eine wichtige Rolle. Zunächst ist auf die im pädagogischen Kontext herrschende Asymmetrie zwischen Lehrpersonen

¹⁶ ANTOR (2007b: 125) beschreibt diese Aufgaben folgendermaßen: „Darüber hinaus bedarf es aber auch hier kognitiver Unterstützung und praktischen Übens in der ständigen Auseinandersetzung mit dem „Anderen“. Diese immer wieder herbeizuführen (...) geduldig und benevolent, konstruktiv, aber auch mit nüchternem Realitätssinn und ohne überzogene Erwartungen stets erneut zu begleiten, ist eine der hervorragenden Aufgaben des Lehrers im 21. Jahrhundert“.

und Lernenden hinzuweisen, welche besonders in heterogenen Lerngruppen berücksichtigt werden soll. Bei der Betrachtung von hierarchisierenden Aspekten (Macht, Status, Autorität, Dominanz, Aggression) (vgl. MÜHLEN ACHS 2000: 55) wird für eine Balance zwischen dem aktiven und abwartenden Verhalten relevant. Es ist eine komplexe Fähigkeit, ein Gefühl dafür zu entwickeln, „wann Anpassung und wann [Persistenz] verlangt ist“ (EPPENSTEIN 2007: 31). In diesem Zusammenhang wird die Rolle solcher Fähigkeit hervorgehoben, wie „Sensibilität für Machtasymmetrien und dadurch begünstigte Haltungen und Reaktionsweisen“ (ebd.). Dass die Entwicklung dieser Fähigkeit keine einfache Aufgabe ist, wird im Folgenden anhand von gegensätzlichen Tendenzen – Universalismus und Differenzialismus – aufgezeigt.

Im Fall einer Machtasymmetrie hat sich der/ die kompetentere Interaktionspartner/in zwischen zwei Möglichkeiten zu entscheiden: den Lerner „kulturell zu codieren“ oder seine vermeintliche oder tatsächliche Differenz zu ignorieren (vgl. EPPENSTEIN/KIESEL 2008: 50). Kulturelle Codierung kann zu einer klischeegebundenen Reduktion auf kulturelle Unterschiede führen. Diese Tendenz hat zwangsläufig Kulturalisierung¹⁷ zur Folge und wird von MECHERIL (2008), ALTMAYER (2006) usw. dafür bemängelt. Die zweite Option wird von EPPENSTEIN und KIESEL (2008) als colour-blindness oder Ignoranz bezeichnet (ebd.: 50), welche „von Angst oder auch schlicht Bequemlichkeit motiviert sein kann“ (AUERNHEIMER 2008b: 57). DEMORGON und MOLZ (1996) bezeichnen diese Extremfälle Differenzialismus (Überbetonung der Unterschiede) und Universalismus (Verwischung der Unterschiede), welche sie mit entsprechenden Gefahren verbinden (ebd.: 65). So impliziert der Universalismus die Gefahr des Identitätsverlustes und der Differenzialismus ist wiederum mit der Identitätsverhärtung verbunden (ebd.). Überdies werden weitere Konsequenzen beider Konstellationen in Bezug auf Konfliktentstehung und -lösung genannt: Bei der universalistischen Einstellung werden Konflikte eher ignoriert als bearbeitet, während der Differenzialismus kulturelle Differenzen „zementiert oder (...) gar erst her(...)stellt“ (DEMORGON/MOLZ 1996: 71).

Das dargelegte Dilemma stellt für den pädagogischen Diskurs eine große Herausforderung dar. Die daraus folgende Aufgabe der Pädagogen und Pädagoginnen besteht darin, für sich einen Mittelweg zu finden. Da ein starker

¹⁷ Kulturalisierung umfasst die Auffassung, laut der Kultur zur „Differenzmarkierung“ wird (vgl. AUERNHEIMER 2008b: 43).

Differenzialismus dazu führen kann, dass gewisse Vorurteile in Bezug auf ethnische Minderheiten hergestellt werden, soll diese Konsequenz in pädagogischen Kontexten auf der Meso- und Mikroebene des Unterrichts¹⁸ mit berücksichtigt werden. Als mögliche Alternative zu beiden Extremfällen stellt die von PAN (2008) beschriebene Strategie dar, die sie als „Suche nach Gemeinsamkeiten“ bezeichnet (ebd.: 33). Diese Taktik zielt darauf ab, vorzufindende Unterschiede und eine gemeinsame Grundlage professionell in Einklang zu bringen. Daraus folgt, dass die übergreifende interkulturelle Kompetenz „Differenzierungskompetenz“ mit einschließt, die einen kritischen Umgang mit Differenzkonstruktionen (vgl. EPPENSTEIN 2003: 284) sowie Sensibilität für Diversität voraussetzt.

3.3.2 Weitere Komponenten des Kompetenzprofils

In seiner Publikation „Einfalt der Vielfalt?“ versucht EPPENSTEIN (2003), pädagogisch-spezifische Teilkompetenzen für institutionelle Kontexte darzustellen. Es handelt sich dabei um das situative „Deuten und Handeln“ (EPPENSTEIN 2003: 55), wie etwa bei der Bewertung einer Situation, einer Urteilsbildung sowie bei der Notwendigkeit, in bestimmten Situationen „einzugreifen“. Die genannten Handlungskompetenzen werden unter Urteils- und Entscheidungsfähigkeiten subsumiert. So kommt laut KIESEL und VOLZ (2008) ein interkulturell kompetentes Handeln besonders in Konfliktfällen zum Tragen (ebd.: 73), in denen hauptsächlich Urteilsfähigkeit gefragt ist. Die Urteilsfähigkeit hängt zwangsläufig mit der Verantwortung für das eigene Bewerten einer bestimmten Situation zusammen und ist unmittelbar mit einer ethischen Komponente verbunden. Deswegen hat der/ die Lehrende die Aufgabe, soziokulturelle Orientierungsmuster der Lernenden differenziert wahrzunehmen und „mit dem ethischen Urteilen behutsam und kontrolliert“ (KIESEL/VOLZ 2008: 72) zu verfahren. Man stößt in EPPENSTEINS (2003) Ausführungen auf solche Bezeichnungen interkultureller Kompetenz wie zum Beispiel „Krisen kreativität“ (GÖBLING) (ebd.: 56), was einen „erkennbaren Bezug zur Lösung von Problemen“ (BAUMER 2004: 32) mit Blick auf die Vermittlung interkultureller Kompetenz zeigt.

Wie bereits angedeutet, stehen Urteils- und Entscheidungsfähigkeit in unmittelbarer Verbindung mit Selbstreflexionsprozessen. Die auf die Reflexion ausgerichteten Verfahren sind deswegen relevant, weil die Lehrperson ihre Umgebung nicht nur aus

¹⁸ Ebenen des Unterrichts: „Makroebene (Theorieebene des Fremdsprachenunterrichts einschließlich der gesellschaftlichen Funktionen, Mesoebene (faktorenübergreifende methodische Handlungsebene) und Mikroebene (konkrete, partikularisierte Lehrebene)“ (WITTE 1996: 212).

der eigenen, sondern auch aus der fremden Perspektive wahrzunehmen und zu interpretieren versucht. Deswegen soll eine zusätzliche interkulturelle Sensibilisierung für Diversität im Rahmen der DaF-Lehrerbildung ermöglichen, die u. a. Beobachtungen zweiter Ordnung¹⁹ und Reflexionen über die gewonnenen Ergebnisse mit einschließt. Bei den Beobachtungen zweiter Ordnung handelt es sich darum, nach Ursachen eines konkreten Konflikts gezielt zu suchen und darüber zu reflektieren.

Aus den obigen Ausführungen ist zu schließen, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenz im pädagogischen Diskurs zahlreiche Komponenten umfasst, die sich aus der Gesamtheit persönlicher und professioneller Fähigkeiten zusammensetzen. Dabei ist die Relevanz solcher Fähigkeiten wie Empathie, Toleranz, Differenzierungskompetenz, Urteils- und Entscheidungsvermögen sowie selbstreflexive Strategien hervorzuheben.

3.3.3 Inter-, bi- oder transkulturell?

Wie bereits gezeigt, wird die Verwendung des Adjektivs „interkulturell“ kontrovers gesehen. So werden APELTAUERS (2000) Überlegungen zufolge normalerweise im Unterricht, bei den Migrationsprozessen oder in Austauschprogrammen zwei Kulturen miteinander konfrontiert. Aus diesem Grund ist es laut APELTAUER (2000) korrekter, von *bikultureller* Kompetenz zu sprechen (ebd.: 151). HELMOLT und MÜLLER (1993) plädieren wiederum dafür, dass die meisten interkulturell agierenden Personen über eine Art „besonderer“ Kommunikationsstrategie verfügen, die sich von eigenkulturellen Verhaltensmustern unterscheidet (ebd.: 536). Daraus geht laut HELMOLT und MÜLLER (1993) hervor, dass sich die Individuen in interkulturellen Überschneidungssituationen ohne Weiteres *interkulturell* verhalten (ebd. f). Eine besondere Position von Menschen, die sich in zwei oder mehreren unterschiedlichen Kulturen bewegen, wird von vielen postkolonialen Autor/innen als „dritter Raum“ bezeichnet (vgl. AUERNHEIMER 2007: 16, GUTJAHR 2007: 149 u. a.). ERLL und GYMNIICH (2007) zufolge stellt dieses „Dritte“ die Interkultur dar, die „eine vollkommen neuartige, nicht vorhersagbare Qualität“ (ERLL/GYMNIICH 2007: 36) in Form von Synergien auf die eigene Kultur aufweist. Diese Sichtweise geht von der Annahme aus, dass ein kulturelles System prinzipiell nicht abgeschlossen ist (vgl. GUTJAHR 2007: 149). In diesem Zusammenhang wird neben inter- und bikulturell der Terminus

¹⁹ BUKOW (2007) zufolge sind wissenschaftliche Beobachtungen *a priori* Beobachtungen zweiter Ordnung (ebd.: 100ff; s. auch SIEBERT 2003: 20).

transkulturell benutzt, um die Heterogenität der Gesellschaft auf der intrakulturellen Ebene zu unterstreichen.

Im pädagogischen Diskurs spricht für die Bezeichnung „bikulturell“ die Tatsache, dass pädagogische Tätigkeit im Ausland sowie einige einschlägige Untersuchungen kontrastiv (z. B. deutsch und nigerianisch) ausgerichtet sind (vgl. WITTE 1996). In dieser Hinsicht wird der entsprechende Begriff „Doppelkompetenz“ für Lehrende zur Diskussion gestellt (ebd.: 15). Andererseits bringt das sozio-kulturelle Bild moderner Gesellschaften bereits auf der intrakulturellen Ebene mehr als eine bloße Gegenüberstellung zweier Kulturen, die sich zwangsläufig in einer hohen kulturellen Erfahrung der Lernenden niederschlägt. Aus diesem Grund erscheint der Bezug auf zwei oder drei bestimmte kulturelle Gemeinschaften beim interkulturellen Lernen nicht korrekt. Vielmehr soll es darum gehen, bei der interkulturellen Bildung für kulturelle Unterschiede generell zu sensibilisieren, ohne dass bestimmte Kulturkreise und Nationalitäten im Vordergrund stehen oder als Vorbild oder als Handicap dargestellt werden. Aus dieser Perspektive ist der Begriff „kulturelle Sensibilität“ angebracht, da er das Hauptanliegen dieser Arbeit – die Sensibilisierung für kulturelle Differenzen – anspricht. Im Kapitel 5 wird kulturelle Sensibilität für Ausdruckseinheiten des Blickes ins Zentrum gerückt.

3.4 Zwischenfazit

Die Unreflektiertheit kultureller Sozialisation stellt eine Herausforderung für die Reflexion über eigen- und fremdkulturelle Interpretations- und Handlungsmuster dar. Über das Eigenkulturelle wird vor allem durch eine Konfrontationen mit anderen Orientierungssystemen reflektiert. Dies stellt eine Voraussetzung dafür dar, Sensibilität für kulturdeterminierte Wahrnehmung, Interpretations- und Handlungsmuster anderer kultureller Gemeinschaften zu entwickeln.

In diesem Kapitel wurde das Augenmerk auf die Relevanz interkultureller Kompetenz für DaF-Studierende gerichtet. Dafür wurde auf die DaF-Lehrertätigkeit unter Berücksichtigung ihrer fachlichen Besonderheiten eingegangen. Daraus ergaben sich wichtige Argumente für eine interkulturelle Vorbereitung von Studierenden für die Lehrtätigkeit im fremdkulturellen Umfeld bzw. in heterogenen Lerngruppen.

Die interkulturelle Sensibilisierung in Hinblick auf den pädagogischen Diskurs umfasst Entwicklung persönlicher Fähigkeiten wie ausgeglichener Umgang mit Differenzen wie z. B. Machtasymmetrien, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit etc. Die Entwicklung solcher Teilkompetenzen soll in erster Linie einen kultursensiblen Umgang mit Diversität beabsichtigen, wobei die Progression vom Eigenen zum Fremdkulturellen zu Grunde gelegt werden soll.

4 Problembereiche interkultureller Kommunikation

4.1 Merkmale interkultureller Kommunikation

Am Anfang dieser Arbeit wurde darauf hingewiesen, dass die Aktualität interkultureller Kompetenz eng mit dem Streben nach einer reibungslosen Kommunikation in interkulturellen Kontexten zusammenhängt. Dies führt u. a. zur Entstehung neuer Untersuchungsfelder: Konfliktlösung, Konfliktmanagement etc. In diesen Untersuchungsbereichen wird das Hauptaugenmerk auf die Schwierigkeiten gelegt, die im Zuge einer interkulturellen Kommunikation auftreten können. Um eine vielseitige und zielgerechte Beschreibung von Problembereichen interkultureller Kommunikation darzustellen, gehe ich zunächst der Frage nach einer Definition des Begriffes „interkulturelle Kommunikation“ nach. Im Allgemeinen wird in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften unter interkultureller Kommunikation eine Face-to-Face Interaktion zwischen den Akteuren aus unterschiedlichen Kulturen verstanden. Laut dieser Definition ist dann von interkultureller Kommunikation zu sprechen, wenn ein Türke mit einem Deutschen kommuniziert oder eine Dänin mit einer Japanerin (vgl. KNAPP 2008: 81). Bei einer ersten Analyse solcher Szenarien kommt man zu einer ersten Schlussfolgerung, dass für die Beurteilung einer kommunikativen Situation als interkulturell vor allem nationale Zugehörigkeiten und Muttersprachen die Kriterien bilden. ERLI und GYMNIK (2007) ordnen diese Interpretationsweise einem engen Begriff zu, von dem sie einen weiten Begriff „interkultureller Kommunikation“ unterscheiden (ebd.: 77). Angesichts gegenwärtiger soziokultureller Heterogenität innerhalb einer Gesellschaft bedarf der enge Begriff weiterer Präzisierungen. In der Tat wird beim näheren Betrachten deutlich, dass die Interaktionen in jüngerer Zeit nicht mehr anhand von gefestigten Dogmen kulturellen Charakters interpretiert werden kann. Anderenfalls wird die bereits erwähnte Tendenz zur Kulturalisierung und Stereotypenbildung den Umgang mit Kommunikationsproblemen negativ beeinflussen. Da die Globalisierungsprozesse zu einem Gesellschaftsbild mit hohem Grad an Heterogenität führen, plädiert KNAPP (2008) für eine differenzierte Sichtweise bei der Bestimmung von Merkmalen interkultureller Kommunikation (ebd.: 82). Um ihren Standpunkt zu bekräftigen, zeigt sie die Komplexität der qualitativen Abgrenzung der Kultur C_1 gegenüber Kultur C_2

auf. Ihre Argumente, die in dieser Arbeit bereits teilweise thematisiert wurden, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Der erste Kritikpunkt problematisiert eine generelle Gleichsetzung von Kulturen und Nationen sowohl in alltagssprachlichen als auch in fachwissenschaftlichen Diskursen. Kritisiert wird dabei die verallgemeinernde Betrachtung der „indischen“ oder „englischen“ Kultur, während die regionalen Ausprägungen von Kulturen vernachlässigt bleiben (s. dazu ANTOR 2007b: 124).
- Als Nächstes wird auf die Heterogenität innergesellschaftlicher Struktur in der Auseinandersetzung mit interkultureller Kommunikation hingewiesen (mehr dazu s. Kap. 3.1, Anwendungsgebiet „Inland“).
- Darüber hinaus stellen kulturelle Mischungsprozesse als Folge von Migrationsprozessen ein weiteres Problemfeld dar. In jüngster Zeit gibt es immer mehr plurikulturell geprägte Menschen, die sich konstant zwischen C_1 und C_2 bewegen und die sich weder der Hintergrundkultur noch Aufnahmekultur vollständig zuordnen können. Die Suche nach Kulturzugehörigkeit kann dazu führen, dass C_1 und C_2 zu einer Art Zwischenkultur modifiziert werden.
- Außerdem etablieren sich auf intra- und interkultureller Ebene interessen- und fachbezogene Kommunikationsnetzwerke, die einen *common ground*, einen gemeinsamen sozialen Kontext, für die reziproke Verständigung voraussetzen. Dies hat zur Folge, dass „eine türkische und eine deutsche Wissenschaftlerin besser Verständigung erreichen können als die deutsche Wissenschaftlerin und ihre Mutter“ (KNAPP 2008: 84). Diesbezüglich ist wichtig zu präzisieren, dass solche Art der Kommunikation keinen allgemeinen Charakter aufweist und kann auf bestimmte Domänen eingeschränkt werden. Ausgehend von dieser Annahme hält KNAPP (2008) den Begriff „Kultur“ für nicht optimal. Deswegen schlägt die Autorin vor, den Terminus *Kultur* durch *Kommunikationsgemeinschaft* zu ersetzen (ebd.).

Derartige Veränderungsprozesse moderner Gesellschaften verkomplizieren die Aufgabe, Merkmale interkultureller Kommunikation festzustellen. Trotzdem wird dafür plädiert, die für interkulturelle Kommunikation spezifischen Faktoren feststellen zu können. Als Beweis dafür, dass jedoch Unterschiede zwischen interkulturellen Überschneidungssituationen und „gewohnten“ Interaktionen existieren, kann

folgende Tendenz beweisen, die für interkulturelle Interaktionen (vor allem mit Sprachasymmetrien) signifikant ist. Diese besteht darin, dass eine Person unterschiedlich kommuniziert, je nachdem, ob der Interaktionspartner aus ihrem eigenen Kulturkreis stammt oder ob die Interagierenden unterschiedlichen kulturellen Gemeinschaften angehören (vgl. KNAPP 2008: 89; MECHERIL 2008: 23). Besonders offensichtlich ist es dann zu sehen, wenn eine unterschiedliche Sprachmächtigkeit der Interaktanten erkennbar ist und wenn diese durch einen verstärkten Körpersprache-Einsatz überspielt wird. Daraus ist zu schlussfolgern, dass eine interkulturelle Überschneidungssituation „kein Phänomen [ist], das sozusagen an sich schon da ist, sondern wir müssen diese als Situation verstehen, die von den Interaktionsteilnehmerinnen aktiv als interkulturelle erzeugt wird“ (MECHERIL 2008: 23).

Der weite Begriff interkultureller Kommunikation umfasst im Unterschied zum engen Begriff nicht nur Face-to-Face-Kommunikation, sondern auch Kommunikation über andere Medien, wie mediale Darstellungen in Form von Filmen, Fernsehprogrammen, Radio und Internet (vgl. ERL/GYMNICH 2007: 78). In diesem Zusammenhang wird die stereotypenstiftende Funktion von Medien problematisiert. Der Mediensektor tendiert größtenteils dazu, stereotype Bilder zu vermitteln, wenn es um solche Themen geht, wie „Ausländer“, einzelne Länder (vgl. STERZENBACH 2004a: 44), Mann-Frau-Beziehungen etc.

Aus den obigen Ausführungen geht hervor, dass die Merkmale interkultureller Kommunikation im Vergleich zu einer „gewohnten“ Kommunikation nicht trennscharf zu definieren sind. Zum einen ist es zu einseitig, unter die allgemeine interkulturelle Kommunikation alles zu subsumieren, was sich außerhalb einer bestimmten Nationalkultur befindet. Zum anderen ist es nicht vollkommen korrekt, von einer Kultur zu sprechen. Aufgrund des gesellschaftlichen Wandels wird stattdessen der Begriff „Kommunikationsgemeinschaft“ präferiert (vgl. KNAPP 2008). Statt der Nationalzugehörigkeit wird die Wechselbeziehung zwischen dem Eigenen und Fremden zu einem wichtigen Merkmal interkultureller Kommunikation. Komplexer wird die Analyse interkultureller Kommunikation durch moderne technische Kommunikationsmöglichkeiten und Medien, die zur Kulturalisierung und Stereotypenbildung beitragen und welche im weiteren Sinne des Begriffs ebenfalls der interkulturellen Kommunikation zugeordnet werden.

4.2 Facetten des Missverstehens

Aufgrund von zahlreichen Untersuchungen des Phänomens „Missverstehen“ in *interkulturellen* Kontexten tendiert man dazu, das Missverstehenspotential in der *intra*kulturellen Kommunikation zu unterschätzen. Einige Autor/innen (z. B. RATHJE 2006, KNAPP 2008, LEENEN et al. 2008 etc.) betonen den illusionistischen Charakter der Vorstellung von reibungsloser Kommunikation innerhalb einer (angeblich) homogenen Kommunikationsgemeinschaft. In Bezug auf die sprachliche Ebene der Kommunikation wird auf SCHLEIERMACHERS Annahme hingewiesen, laut der „Verstehen grundsätzlich die Ausnahme gegenüber dem Regelfall des Missverstehens sei“ (FROST 2007: 59). Trotzdem wird ständig die Frage nach dem „Spezifischen“ beim Missverstehen in interkulturellen Überschneidungssituationen aufgeworfen (vgl. z. B. KNAPP 2008: 81). Dabei wird oft auf den Ansatz der Kulturstandards verwiesen, laut dem kulturdeterminierte Wahrnehmungen, Interpretationen und Werte in interkulturellen Begegnungssituationen zu Störfeldern (ebd.) oder Teufelskreisen (vgl. ERLL/GYMNICH 2007: 95) werden.

Kulturelle Diversität als kommunikationserschwerendes Element lässt sich durch die Darstellung von Mechanismen interkultureller Kommunikation von HELMOLT und MÜLLER (1993) beschreiben. In dieser Darstellung wird von bestimmten Bedeutungssystemen ausgegangen, die eine Kombination zwischen Sprache, Einstellungen und Kommunikationsstilen beinhalten. Dieses Darstellungsmodell ist eine gute Grundlage, um den Ablauf interkultureller Kommunikation und damit verbundene Problemfelder veranschaulichen zu können (vgl. Abb. 4).

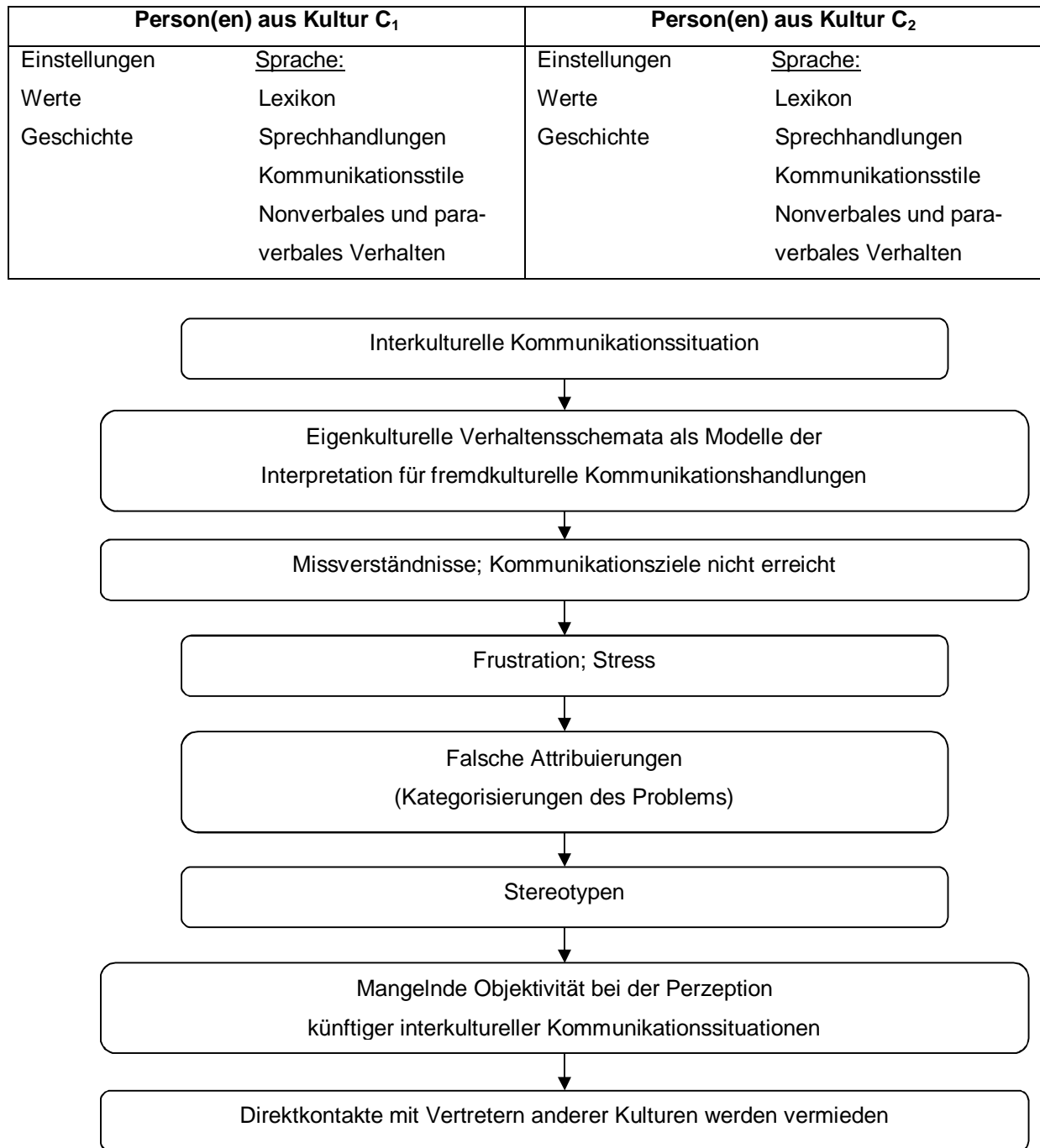
Gemäß HELMOLT und MÜLLER (1993) verfügt ein Interaktionspartner aus Kultur C_1 über sprachliche Mittel (Lexikon, Sprechhandlungen), Einstellungen, Werte und Geschichte sowie über Kommunikationsstile (nonverbales und paraverbales Verhalten). Über ein identisches Instrumentarium verfügt der Interaktionspartner aus einer anderen Kultur (C_2), wobei der Unterschied zwischen den Bedeutungssystemen darin besteht, dass jedes Interpretationsset auf eine andere kulturelle Kommunikationsgemeinschaft und folglich auf unterschiedliche sozialisationsdeterminierte Orientierungsmuster bezogen ist. Streng genommen bemühen sich Interaktionspartner aus beiden Kulturen (C_1 und C_2), so zu kommunizieren, dass „sowohl ihre eigenen Ziele und Erwartungen erfüllt werden als auch die ihres Interaktionspartners“ (THOMAS 1996: 130). Aufgrund kultureller Alterität kann es

allerdings im Laufe der Kommunikation zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen kommen. In solchen Situationen spricht man vom sogenannten „Culture Clash“ (vgl. NAZARKIEWICZ 2010b: 96), wobei kulturbedingte Erwartungen und Orientierungen einer Gemeinschaft auf die Interpretations- und Verhaltensmuster einer anderen kulturellen Gemeinschaft treffen. Der Prozess dieses interkulturellen Aufeinandertreffens wird oft mit dem Auftreten von Fehlattritionen verbunden. Unter Fehlattritionen sind fehlerhafte Ursachenerklärungen für das Beobachtete, sowie fehlerhafte Klassifizierungen und Bewertungen zu verstehen (vgl. STERZENBACH 2004a: 42). Im Rahmen der Attributionsforschung wird insbesondere zwischen Kausal- und Finalattribution unterschieden. Die Grundannahme besteht dabei darin, dass

„(...) dann, wenn man als Handelnder eine zutreffende Vorstellung davon hat, *warum* bestimmte Ereignisse und Verhaltensweisen in der sozialen Umwelt so und nicht anderes stattfinden (Kausal-attribution) und warum die Interaktionspartner bestimmte Ziele verfolgen (Finalattribution), soziale Ereignisse, und interaktive Handlungsprozesse besser verstehbar, vorhersehbar und damit auch beeinflussbar werden“ (THOMAS 1996: 117, Hervorh. im Original).

Hierdurch wird der große Einfluss von Attributionsprozessen auf unsere Wahrnehmungen und Interpretationen betont. Attributionsfehler können zustande kommen, wenn das Verhalten, Werte- und Normensysteme, Kommunikationsregeln etc. von Angehörigen fremdkultureller Gemeinschaften falsch (z. B. aus Unwissen oder Ethnozentrismus) interpretiert werden. Die Konsequenzen solcher Störungen im Laufe interkultureller Kommunikation betreffen in erster Linie die Beziehungsebene. Die Konfrontationen mit anderen Orientierungssystemen und deren Kulturstandards, vor allem wenn der Rückgriff auf das eigene Orientierungssystem bei der Analyse vom Beobachteten nicht helfen kann, ist mit Affekten von Ärger und Angst verbunden sowie mit positivem oder negativem Stress (vgl. MECHERIL 2008: 20). Die ausgelösten affektiven Reaktionen können Fehlattritionen und dogmatische Stereotypenbildung hervorrufen. Unter Umständen kann dies zu einer zukünftigen Vermeidung von Kontakten mit Repräsentanten bestimmter kultureller Gemeinschaften führen. Der beschriebene Prozess wird mithilfe des Ablaufmodells von HELMOLT und MÜLLER (1993) veranschaulicht (s. Abb. 4).

Abb. 4 Grundprobleme interkultureller Kommunikation - ein Ablaufmodell



Quelle: HELMOLT/MÜLLER (1993: 528), leicht modifiziert.

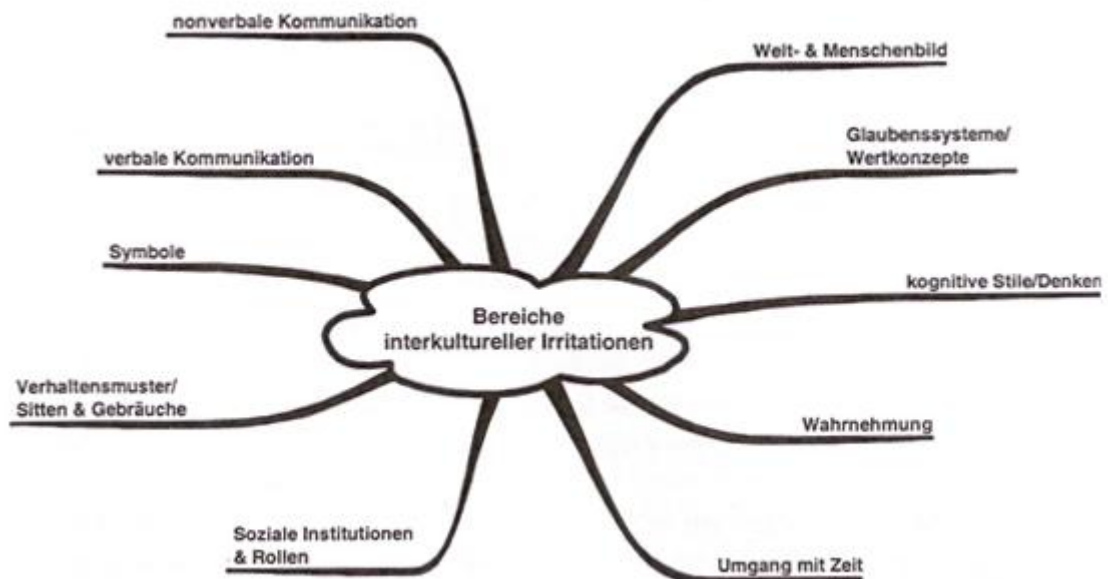
Das Modell demonstriert, wie es aufgrund einer möglichen Fehlattri-bution zu Störungen bei der Kommunikation und unerwünschten Folgen (Stereotypenbildung, Vorurteile etc.) kommen kann. Deswegen soll das Untersuchungsinteresse auf

solche Mechanismen gerichtet werden, die zur Vermeidung von falschen Attribuierungen beitragen können. Der entscheidende Faktor in Hinblick auf den Kommunikationsablauf ist das Zurückgreifen auf die eigenkulturellen Verhaltensschemata oder ein eigenes kulturspezifisches Konzept (vgl. NAZARKIEWICZ 2010b: 95) als Interpretationsmodelle, was im Extremfall mit ethnozentrischen Einsichten verbunden sein kann. Deswegen soll bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz in erster Linie daraufhin gearbeitet, dass der Grad der Absolutheit von eigenen Orientierungsmodellen sukzessiv reduziert wird (vgl. Kap. 6.6).

Einen wichtigen Aspekt im präsentierten Ablaufmodell stellt das Verständnis der zwei „Welten“ dar, die aufeinander treffen. ANTOR (2007b) verweist auf das hermeneutische Modell GADAMERS, laut dem der Verstehensprozess auf zwei separaten kulturellen Horizonten von Interaktionspartnern beruht (ebd.: 119). ANTOR (2007b) kritisiert diese Vorannahme und geht stattdessen von einer beiderseitigen Horizontüberlappung und somit von einer grundlegenden Gemeinsamkeit aus (ebd.: 118; s. dazu PAN 2008, die in ihrer Dissertationsschrift für die Suche nach kulturellen Gemeinsamkeiten plädiert). ANTOR (2007b) argumentiert damit für eine gemeinsame Basis der aufeinandertreffenden Welten, dass sowohl Kulturen als auch ihre Angehörigen längst miteinander vernetzt sind und daher nicht isoliert voneinander betrachtet werden können (ebd.: 124).

Das Ablaufmodell von HELMOLT und MÜLLER (1993) zeigt, dass sich die Agierenden aus den Kulturen C_1 und C_2 während interkultureller Kommunikation an den eigenen Kulturstandards orientieren. Letztere schließen kulturell bedingte Normen und Toleranzbereiche (akzeptierbare Abweichungen) mit ein. Für die Teilhabe einer bestimmten kulturellen Kommunikationsgemeinschaft gilt es, diese Toleranzbereiche zu kennen und anzuerkennen. „Kulturellen Regelverletzungen“ können zu Irritationen führen, welche sich inhaltlich ebenfalls weiterdifferenzieren lassen. Die Abbildung 5 illustriert eine Reihe von Bereichen interkultureller Kommunikation, in denen Irritationen vorkommen können:

Abb. 5 Bereiche interkultureller Irritation



Quelle: GROSCH/GROß/LEENEN (2000: 13).

Die Abbildung 5 zeigt die Bandbreite interkultureller Irritationen auf, in der jeder der genannten Aspekte menschlicher Realität ein separates Forschungsfeld darstellt.

Je nach Disziplin wird außerdem versucht, Missverständnisse oder Problemfelder zu klassifizieren. Beispielsweise wird im Rahmen der Konversationsanalyse zwischen offenen, verdeckten und latenten Missverständnissen unterschieden (vgl. REHBEIN 2007: 132). Für die vorliegende Arbeit ist die auf ERLL und GYMNIICH (2007) zurückzuführende Klassifikation von Problemen bedeutend, welche folgende Ebenen umfasst:

- Probleme der verbalen Kommunikation;
- Probleme der nonverbalen Kommunikation;
- Probleme auf der Inhaltsebene;
- Probleme auf der Beziehungsebene (ebd.: 104).

4.2.1 Probleme der verbalen Kommunikation

Eine profunde Auseinandersetzung mit kulturellen Differenzen bringt den Zusammenhang zwischen der Kultur und Sprache zum Vorschein (vgl. DONNERSTAG 2007: 159, PAN 2008: 53). Erwähnenswert ist beispielsweise die Sapir-Whorf-Hypothese, die besagt, dass die Sprache unsere Wahrnehmung und Kategorisierung

der Welt sowie unser Denken prägt. Im Rahmen dieser Untersuchung ist die Annahme relevant, dass bestimmte sprachliche Gebilde (z. B. Redewendungen) in Verbindung mit kulturellen Faktoren zu betrachten sind, weil die Sprache *„als Träger und auch als Produkt der Kultur zu verstehen“* (PAN 2008: 203, Hervorh. im Original) ist. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass diese Thematik bereits in schriftlichen Arbeiten von Platon und Humboldt thematisiert wurden (vgl. OKSAAR 1988: 7f). Für diese Arbeit sind solche auf die Sprache bezogenen Erkenntnisse von Bedeutung, die potentielle Schwierigkeiten für den pädagogischen Diskurs relevant sind.

Aufschlussreich erscheint in Bezug auf Sprache und Kultur der Vergleich zwischen dem Erstspracherwerb und dem Prozess der Enkulturation: „Beide Prozesse verlaufen gleichzeitig, greifen ineinander und sind im Prinzip nicht unabhängig voneinander denkbar“ (ERLL/GYMNICH 2007: 81). Die in dieser These akzentuierte Einflussnahme der Kultur auf die Sprache kann teilweise verschiedene kulturelle Konventionen erklären, welche in sprachlicher Form als Begrüßungsrituale, Höflichkeitsformen etc. je nach kulturelle Gemeinschaft unterschiedlich zum Ausdruck kommen. Durch die kulturelle Bedingtheit sprachlicher Ausformungen wird in So stimmen Lexika in verschiedenen Sprachen in Bezug auf Konnotationen nicht überein, „da jedes Wort eine spezifische soziokulturelle Realität widerspiegelt, die in einer anderen Kultur nicht in der gleichen Weise existiert“ (HELMOLT/MÜLLER 1993: 530; s. Beispiel „лиса“ und „Vogel“).

Da sich diese Untersuchung auf den pädagogischen Diskurs beschränkt, wird sich des Weiteren das Missverstehenspotential des jeweiligen Problemfeldes ebenfalls auf diesen Bereich beziehen.

ERLL und GYMNICH (2007) führen drei sprachliche Konstellationen auf, die in Bezug auf die Sprachmächtigkeit der Interaktanten zustande kommen können (ebd.: 104f). Auf den DaF-Kontext übertragen, sind besonders die Konstellationen **1** oder **2** von Bedeutung²⁰. In der ersten Konstellation kommunizieren beide Seiten, sowohl der/ die Lehrer/in als auch die Schüler/innen mittels einer Fremdsprache. Das bedeutet, dass die DaF-Lehrperson in diesem Fall die deutsche Sprache nicht als

²⁰ Insgesamt unterscheiden die Autorinnen zwischen drei sprachlichen Konstellationen:
„Konstellation 1: Sprecher 1 und 2 verfügen nicht über eine gemeinsame Muttersprache, sondern verständigen sich in einer Sprache, die für beide eine Fremdsprache darstellt.
Konstellation 2: Sprecher 1 und 2 kommunizieren in einer Sprache, in der Sprecher 1 über muttersprachliche Kompetenz verfügt, Sprecher 2 jedoch nur über fremdsprachliche.
Konstellation 3: Sprecher 1 und 2 sprechen dieselbe Muttersprache, verwenden aber unterschiedliche Varietäten dieser Sprache“ (ERLL/GYMNICH 2007: 104f).

Muttersprache erlernt hat, aber trotzdem über das Sprachniveau C1 oder C2 gemäß GERs verfügt und aufgrund ihrer fachlichen Kompetenzen die deutsche Sprache unterrichten kann. Um eine Unterscheidung zur nachfolgenden Kategorie vorzunehmen, wird eine solche Lehrperson als DaF-Lehrer/in_N²¹ bezeichnet. In der zweiten Konstellation verfügt der/die DaF-Lehrer/in über eine muttersprachliche Sprachkompetenz, was der Bezeichnung DaF-Lehrer/in_M entspricht. In beiden Konstellationen kommt es im pädagogischen Diskurs zwangsläufig zu sprachlichen Machtasymmetrien, mit denen sowohl DaF-Lehrer/innen_N als auch DaF-Lehrer/innen_M professionell umzugehen haben. Ein Unterschied zwischen den beiden Konstellationen mag darin liegen, dass die Lehrperson aus der ersten Konstellation einen anderen Bezug zur deutschen Sprache hat, weil der Prozess des Spracherwerbs eines/einer DaF-Lehrer/in_N einen bewussten Charakter aufweist.

Unabhängig davon, ob ein Unterricht im intra- oder interkulturellen Kontext stattfindet, müssen einige sprachliche Besonderheiten grundsätzlich berücksichtigt werden. Da jede Sprache in ihrer grammatischen, lexikalischen, morphologischen und syntaktischen Ausprägung einzigartig ist, soll es von einem/er DaF-Lehrer/in, besonders wenn er/sie Deutschmuttersprachler/in ist (DaF-Lehrer/in_M), berücksichtigt werden. Wenn ein/e DaF-Lehrer/in_M bei nicht deutschsprachigen Lernenden unterrichtet, soll die Vermittlung dieser Fremdsprache unter der Bedingung ihrer Fremdheit realisiert werden (vgl. GUTJAHR 2007: 145). Dabei soll bei der Vermittlung des Fremden (in diesem Fall ist es eine fremde Sprache) generell vom Nichtverstehen ausgegangen werden, wobei die sprachlichen sowie alle anderen Phänomene möglichst vieldimensional zu betrachten sind. Analog zu soziokulturellen Erscheinungen besteht auf der verbalen Ebene die Gefahr, dass man bei der Interpretation fremder Sprache anhand von Regeln des eigenen Sprachsystems ausgeht und dadurch die Eigenartigkeit anderer Sprachen relativiert.

Mit Rückblick auf die Rolle der Sozialisation ist anzunehmen, dass sich in Deutschland sozialisierte und mit heterogenen Gruppen arbeitende Lehrpersonen - DaF-Lehrer/in_M - unbewusst an eigenen Kulturstandards orientieren. Kulturhaftigkeit und/oder fehlende interkulturelle Vorbereitung der Lehrenden können unter Umständen zum Nichtverstehen seitens der Schüler/innen führen. Da die Komponenten „Sprache“ und „Kultur“ zusammenhängen, ist es schwierig, eine der

²¹ DaF-Lehrer/in_N steht für einen DaF-Lehrer bzw. eine DaF-Lehrerin, der/die die deutsche Sprache nicht als Muttersprache erlernt hat. Diese Unterscheidungskategorie kann beispielsweise bei der Behandlung von kritisch erlebten Ereignissen im pädagogischen Diskurs verwendet werden.

Komponente separat von der anderen wahrzunehmen. Daher kann eine intensive Auseinandersetzung mit Kultur zum besseren Verstehen der Sprache führen.

Ein weiterer Aspekt der sprachlichen Ebene in Bezug auf „Fremdheit“ hängt unmittelbar mit dem „Übersetzen“ zusammen. Diesbezüglich spricht REICH (2007) die Schwierigkeiten an, die bei Übersetzungen entstehen können: unpräzise und fehlerhafte Übertragungen ursprünglichen Inhalts, besonders hinsichtlich abstrakter und polysemantischer Wörter, die Lernenden eventuell falsche Bilder einer anderen Kultur vermitteln können (ebd.: 75). Besonders sorgfältig muss die Selektion von Beispielen bei der Semantisierung neuer Wörter durchgeführt werden. Tückisch kann dabei eine klassische Wortschatzarbeit werden, in der ein/e DaF-Lehrer/in mit kulturdeterminierten Konnotationen einzelner Wörter konfrontiert wird. Im Folgenden wird anhand eines Beispiels die Rolle der Sensibilisierung für sprachliche Diversität gezeigt, welche sich bei der Wortschatzarbeit markant zeigen kann.

Beispiel „лиса“²²

In Ausführungen zu den Unterschieden auf sprachlicher Ebene stütze ich mich auf den kulturkontrastiven Ansatz, der darauf ausgerichtet ist, „den Zugang zu einer ‚fremden Kultur‘ über deren Sprache zu suchen“ (LIEDKE-GÖBEL 2010: 138). Im Rahmen dieses Ansatzes werden verschiedene Konnotationen eines Lemmas in bestimmten Sprachen verglichen.

Ein aufschlussreiches Beispiel stellt das Wort „Fuchs“ dar. Eine deutsche Redewendung beschreibt mit dem Lemma „Fuchs“ die Klugheit einer Person – „schlau wie ein Fuchs“/ „der ist ein Fuchs“. Die Eindeutigkeit und Plausibilität der Semantik dieser Redewendung wird von deutschen Muttersprachler/innen nicht in Frage gestellt. Vergleicht man die Konnotation des Lemmas „Fuchs“ in anderen Sprachen, wird dies neue Nuancen bekommen. So heißt es im Russischen zum Beispiel nicht „schlau“, sondern „listig“ wie ein Fuchs. Normalerweise braucht man im Russischen kein Adjektiv vor dem Wort Fuchs, um deutlich zu machen, dass es sich um eine listige Person handelt. Das Wort „Fuchs“ wird an sich mit einer listigen Person (meistens einer listigen Frau) assoziiert. Auf eine weibliche Person wird durch die Flexion „a“ (feminine Endung) in „лиса“ hingewiesen. Außerdem hat sich in russischer Literatur und Filmproduktion das weibliche Konzept einer „лиса“ fest etabliert (vgl. Abb.6).

²² Лиса – Fuchs (Übersetzung aus dem Russischen).

Bei der Darlegung des Konzepts „Fuchs“ und „лиса“ geht es nicht nur um die Semantik, sondern auch um die morphologisch bedingten Merkmale (im Russischen Endung „а“) und grammatische Kategorien (die grammatische Kategorie des Geschlechts von „лиса“ ist Femininum), die mit den deutschen nicht übereinstimmen.

Abb. 6 Typische Darstellung der „лиса“ in russischen Zeichenfilmen



Solche Merkmale prägen die Bedeutung von „лиса“ im russischsprachigen Kulturraum. Die deutsche Bedeutung von *Fuchs* ist nicht identisch. Das beschriebene Beispiel zeigt die Bedeutungsunterschiede in verschiedenen Sprachen (vgl. NAZARKIEWICZ 2010a: 42; HELMOLT/MÜLLER 1993: 530).

4.2.2 Probleme auf der Inhaltsebene

Das Hauptaugenmerk auf der Inhaltsebene wird auf das Hintergrundwissen der Kommunikationspartner gerichtet (vgl. ERL/ GYMNIH 2007: 106). Dieser Aspekt stellt für die Unterrichtsplanung, beispielsweise für die Wahl der Unterrichtsthemen, eine Herausforderung dar, besonders wenn der unterrichtliche Prozess im fremdkulturellen Umfeld stattfindet.

Im pädagogischen Kontext stellt die Angemessenheit von Unterrichtsmaterialien einen wichtigen Aspekt dar. Über negative Beispiele berichtet WITTE (1996) in seinen Untersuchungen des nigerianischen DaF-Unterrichts. In seinen kritischen Ausführungen weist er auf die Unangemessenheit der in Nigeria verwendeten Lehrwerke hin. Die von WITTE (1996) durchgeführte Untersuchung des DaF-Studiums in Nigeria ergab zum Beispiel solche Kritikpunkte, wie „mangelnde (...) Einbettung des Unterrichtsstoffes in nigerianische Verhältnisse“ und „zu buchorientierter Unterricht“ (WITTE 1996: 204).²³

Die inhaltliche Vorbereitung eines Fremdsprachenunterrichts (die Selektion der Arbeitsmaterialien, die an das Vorwissen, Interessen und Erfahrungen der Schüler/innen anknüpft) ist außerdem deswegen wichtig, weil unbekannte Phänomene möglicherweise keinen Ansporn für die Beschäftigung mit ihnen darstellen oder im Gegenteil unerwartet großes Interesse wecken. Somit gehört es

²³ Witte und seine Kolleg/innen benutzten folgendes Lehrwerk: Häussermann, Ulrich; Ulrike Woods und Hugo Zenker (1983): *Sprachkurs Deutsch*. Frankfurt am Main, Diesterweg.

zur Aufgabe eines DaF-Lehrers bzw. einer DaF-Lehrerin, einen Bezugsrahmen für die Arbeit mit fremdkulturellen Phänomenen zu finden, um einen interessanten, lernerorientierten Unterricht zu gestalten.

Beispiel „Vogel“

Im Rahmen eigener Unterrichtstätigkeit mit Schülerinnen aus afrikanischen Ländern kam ich bei der Erklärung deutscher Sprichwörter zu einer bemerkenswerten Erkenntnis. Diese beruht auf der Tatsache, dass das Wort „Vogel“ in afrikanischen Sprachen, wie Amharisch oder Tigrinya, fast alle wildlebenden Vogelarten umfasst, sodass es eritreischen Schüler/innen schwerfällt, einen Spatzen von einer Krähe zu unterscheiden. Deswegen sind für sie die Bedeutungen von Sprichwörtern, wie „Lieber den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach“²⁴ nicht einleuchtend. Bei der Semantisierung der Wörter, die für Lernende unbekannte Phänomene bezeichnen, ist der Einsatz von visuellen Mitteln unabdingbar. Dieses Beispiel zeigt, dass gezielte Recherchen über die Kulturwirklichkeiten, denen Lernende angehören, erforderlich sind, um bestimmte Unterrichtsinhalte angemessen zu vermitteln und dafür geeignete Arbeitsformen zu finden. Wie im oben beschriebenen Beispiel kann eine intensive Auseinandersetzung mit Vogelarten, ergänzt um diverse Aufgaben mit Abbildungen von Vogelarten, oder ein gut geplanter Zoobesuch sehr produktiv sein. Generell führt die Einbeziehung der Lernenden in die Unterrichtsvorbereitung zu einem höheren Motivations- und Vertrauensgrad sowohl im Unterricht als auch im Rahmen extracurricularer Tätigkeiten.

Darüber hinaus ist zu beachten, dass in jeder Sprache kulturspezifische Wörter existieren, deren Verwendung erklärungsbedürftig ist und die sich schwer in eine andere Sprache übersetzen lassen (vgl. z. B. Liedke-Göbel 2010). Besonders im fremdkulturellen Kontext wirken solche Wörter oder Ausdrücke kommunikationserschwerend. Strauß et al. (1989) sprechen in diesem Zusammenhang von brisanten Wörtern (ebd.: 9). Für die Verwendung von solchen Wörtern ist u. a. Welt- und Kontextwissen erforderlich, um die verbale Verständigung zu erreichen. In Bezug auf die deutsche Sprache können solche Beispiele für

²⁴ Dieses Beispiel stammt aus dem eigenen DaF-Unterricht, in dem ich zum ersten Mal mit derartigen Problemen konfrontiert wurde. Ein ähnliches Beispiel ist in WITTEs Publikation „Fremdsprachenunterricht und Eigenkultur“ zu finden, in der er von ähnlichen Erfahrungen mit dem Einsatz eines Stadtplans in seinem nigerianischen DaF-Unterricht berichtet (vgl. WITTE 1996: 145, Fußnote 93).

brisanter Wörter angeführt werden wie „Solidaritätszuschlag“, „Rettungsschirm“, „Herdprämie“ etc. Im Österreichischen sind solche brisanten Wörter interessant wie „Bildungskarenz“ und „Schmäh“. Weitere Beispiele sind z. B. bei VOLKMANN (2007) in Bezug auf die englische Sprache²⁵ zu finden oder bei JANDOK (2010) in Hinblick auf die analytische Trennung zwischen der Form und Funktion verschiedener kommunikativer Handlungen²⁶.

4.2.3 Probleme auf der Beziehungsebene

Das Auftreten der Probleme auf der Beziehungsebene wird wahrscheinlicher als alle anderen Problembereiche interkultureller Begegnungssituationen eingeschätzt (vgl. ERLL/GYMNICH 2007: 108). Analog zur Sprache ist auf der Beziehungsebene von der Eigenart eines bestimmten soziokulturellen Systems auszugehen, in dessen Rahmen interkulturelle Kommunikation stattfindet. Wie bereits thematisiert, wird in interkultureller Kommunikation die Emphase auf die Differenzierung des Eigenen und Fremden gelegt.

Sich mit anderen Kulturen zu befassen, geht unter anderem einher mit dem „Versuchen und Ertasten von Lebensmöglichkeiten“ (FROST 2007: 68), was zum flexibleren Umgang mit Ergebnissen heterokultureller Sozialisationen befähigt. Außerdem ist für die Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Gemeinschaften Beobachtungsfähigkeit von Bedeutung. Vor allem auf der Beziehungsebene sind Ergebnisse eigener Beobachtungen nicht zu unterschätzen. Besonders im unterrichtlichen Kontext können Beobachtungen dazu dienen, mögliche Spannungsfelder zu erkennen und darauf zu reagieren. Aus diesem Grund wurde bei der Zusammensetzung von Beispielen von der Relevanz der Erkenntnisse für interkulturelle Kommunikation generell und speziell für den DaF-Unterricht ausgegangen. Bei der Beispielselektion wurden sowohl eigene Beobachtungsergebnisse als auch die von anderen Deutschdozent/innen stammenden Erfahrungsberichte herangezogen.

²⁵ VOLKMANN (2007) zeigt anhand eines einfachen Beispiels, wie viele interkulturelle Implikationen der Satz „It is November. Grandpa brings the bird to the table“ beinhaltet.

²⁶ Z. B. im Englischen fungiert „How are you?“ als Begrüßung und dessen russisches Äquivalent „Как дела?“ als Frage nach dem Befinden.

Beispiel „Respekt zeigen“

Die Bildungskultur der Bundesrepublik Deutschland, insbesondere die akademische Kultur, ist durch eine partnerschaftliche Lehrer-Lerner-Beziehung, Lerner-zentriertheit sowie kommunikative Ausrichtung gekennzeichnet (vgl. z. B. EßER 2002: 375). Eine andere, wenn nicht konträre Form der Bildungskultur, ist beispielsweise in der chinesischen oder islamischen Bildungslandschaft zu finden (vgl. QUEIS 2009). Sobald es um andersartige Bildungskulturen geht, ist es für eine Lehrperson wichtig, darauf zu achten, dass ein unreflektierter Transfer deutscher Lernmethoden und einer partnerschaftlichen Unterrichtsweise auf fremde Bildungskulturen mit großer Vorsicht vorzunehmen ist (vgl. EßER 2002: 375f)

Die En- und Dekodierung von Signalen, die eine respektvolle Haltung ausdrücken, stimmt in verschiedenen Kulturen nicht überein. Ein eklatantes Beispiel hierfür stellt das kulturspezifische Blickverhalten dar. In diesem und nachfolgenden Beispielen („sich zu Wort melden“ und „Schrift lesen“) werden einige Problemfelder bezüglich der Funktionen des Blickverhaltens angerissen und im weiteren Verlauf der Arbeit, vor allem im Kapitel 5, ausführlicher erläutert.

So wird durch das Nichtansehen (Vermeiden des Blickkontakts) bzw. Ansehen (direkter Blickkontakt) eine Botschaft der Respektlosigkeit oder eine des Respekts gesendet. In westlichen Kulturen wird direkter Blickkontakt als Signal des Respekts interpretiert, während in einigen fremdkulturellen Gemeinschaften die gleiche Intention (Respekt zeigen) durch das Vermeiden des Blickkontaktes gesendet wird. In westeuropäischen Kulturen gilt ein direkter Blickkontakt außerdem als Zeichen von Aufrichtigkeit und Aufgeschlossenheit. Folgendes Beispiel zeigt, wie dieses Verhaltensmuster in anderen kulturellen Kontexten variieren kann. Eines der oft zitierten Beispiele dafür stellt ein Vorfall in einer amerikanischen Schule dar. Ein puerto-ricanisches Mädchen wurde von seinem Schulleiter deswegen für schuldig erklärt, weil sie während der Aussprache mit ihm ihren Blick auf den Boden gerichtet hat (s. Kap. 5.2.5.2). Das Signal „Senken der Augen“ wurde seitens des Schulleiters missverstanden, weil es sich um für den Schulleiter ungewöhnliche fremdkulturelle Deutungsmuster handelte. Die Intention des Mädchens war, ihren Respekt vor dem Schulleiter durch das Senken der Augen zu zeigen, was allerdings gegensätzlich interpretiert wurde.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der auf der Beziehungsebene in Hinblick auf Respekt einen wichtigen Platz einnimmt, ist die Wahl der Anredeform. Die Anredeform hat eine wichtige Funktion für die Kommunikation, weil man sich mit der Anredeform „du“ oder „Sie“ zwischen formellem und informellem Register²⁷ entscheidet, welches für die gesamte Kommunikation bestimmend ist. Außerdem beeinflusst die Anredewahl die Position des Gegenübers auf der Beziehungsebene (eine distanzierte oder eher vertraute Beziehung) sowie Machtverhältnisse (Vorgesetzter und Angestellter u. Ä.) während der Kommunikation (vgl. EISMANN 2007: 58f). Besonders im pädagogischen Diskurs ist eine angemessene Anredeform wichtig, weil dadurch im Wesentlichen die Beziehung der Interagierenden zueinander definiert wird (vgl. ERL/GYMNICH 2007: 136).

Dass man die zu respektierende Person zu siezen hat, gilt nicht axiomatisch für jede kulturelle Gemeinschaft. Abgesehen von den Sprachen, in denen keine oder mehrere Äquivalente für ein deutsches „Sie“ existieren (im Englischen existiert sie bekannterweise nicht), gibt es ebenfalls in den Sprachen mit einer „Sie“-Möglichkeit Unbestimmtheiten, wann man diese Form zu verwenden hat.

Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit von ausländischen Studierenden und Lehrenden angefertigten Berichten wird eine Tendenz zur Unterscheidung „Partner vs. Autorität“ erkennbar, welche in folgenden Äußerungen verdeutlicht wird. Der Inhalt beider Berichte gibt die Rolle des Professors und seiner Position in der Beziehung mit Student/innen im jeweiligen Land wieder. Die in Beispielen angestellten Vergleiche zwischen heterogenen Bildungskulturen kontrastieren solche Bildungslandschaften, die durch eine starke Autorität der Lehrperson und einen erhöhten Respekt vor ihr gekennzeichnet sind, und solche, die eine partnerschaftliche Lehrer-Lerner-Beziehung repräsentieren.

²⁷ Abhängig von der Situation, vom Gesprächspartner und anderen Faktoren ausgewählte Formulierungsalternative (vgl. HELMOLT/MÜLLER 1993: 533).

Tab. 2: Auszüge aus den Berichten ausländischer Studierender

| 1) Eine polnische Studentin berichtet: | 2) Ein chinesischer Student berichtet: |
|--|--|
| „Ich denke, wenn es um das Verhältnis Professor-Student geht, so sind die Deutschen offener und können sich so unterhalten, z. B. mit dem Professor, wenn sie essen. Und das ist sehr interessant für Polen, da in Polen der Professor so eine Art Respektperson ist, es scheint mir, dass man neben ihm ‚strammstehen‘ muss“. | „Ich kann mir nie sicher sein, ob dass, was ich gerade mache, nun richtig oder falsch ist. In China unterbricht man auf keinen Fall den Professor, man meldet sich noch nicht mal. Aber hier muss man das (...). Manchmal möchte ich wirklich etwas sagen, aber wenn ich die Chance dazu hätte, spricht jemand anderes oder der Professor wechselt das Thema. Es ist sehr schwer! Ich kann doch nicht mit meinem Professor diskutieren! Er ist der Lehrer!“. |

Quellen: 1) HILLER 2007: 244, zit. n. QUEIS 2009: 40; 2) QUEIS 2009: 69.

Die obigen Beispiele veranschaulichen die wichtige Rolle von Kulturstandards für die Beschäftigung mit fremdkulturellen Bildungslandschaften. Diese Diversität stellt DaF-Lehrer/innen vor die Aufgabe, die Signale des Respekts und anderer für die Beziehungsebene relevanter Elemente in heftigen Diskussionen der westlichen und im mehrdeutigen Schweigen der asiatischen Bildungskulturen erkennen und interpretieren zu können.

4.2.4 Probleme der nonverbalen Kommunikation

Die Relevanz nonverbaler Codes besteht in deren Funktionen für die Kommunikation. Der nonverbale Bereich zwischenmenschlicher Interaktion weist einen zwiespältigen Charakter auf. Zum einen unterstützen nonverbale und paraverbale Signale eine Person beim Sprechen. Zum anderen können nonverbale Codes eigenständig als Bedeutungsträger fungieren (vgl. ERLL/GYMNIICH 2007: 110 und Kap. 5.1). In interkulturellen Begegnungssituationen können nonverbale Signale das Nichtverstehen aufgrund sprachlicher Asymmetrie zum Teil kompensieren. Andererseits „stellen gerade nonverbale Codes eine häufige Quelle von Fehlinterpretationen und Missverständnissen bei interkultureller Kommunikation dar“ (ERLL/GYMNIICH 2007: 110). Im Folgenden werden analog zu Problemen auf anderen

Ebenen diese in der nonverbalen Kommunikation anhand des Beispiels „sich zu Wort melden“ verdeutlicht.

Beispiel „sich zu Wort melden“

Obwohl Zeichen des lernerinitiierten Partizipationswunsches traditionell einen integralen Bestandteil jedes Unterrichts bilden, ist in Bezug auf deren Ritualisierung keine Einheitlichkeit festzustellen. Aus den von mir analysierten Berichten lassen sich zwei besonders ausgeprägte Ausdrucksformen des lernerinitiierten Partizipationswillens herauskristallisieren. Diese Konstellationen lassen sich mithilfe von Stichwörtern „Keine Zeichen des Partizipationswillens“ und „Blicke als Zeichen des Partizipationswillens“ zusammenfassen.

Keine Zeichen des Partizipationswillens

Laut Erfahrungsberichten aus asiatischen Ländern (vor allem China und Japan) sorgen die traditionellen Unterrichtsabläufe seit Langem für Irritationen westlicher Lehrkräfte (vgl. QUEIS 2009: 51). Die Unklarheit von Gründen dafür, warum asiatische Schüler/innen bzw. Student/innen keinen Partizipationswillen zeigen, lässt für westeuropäische DaF-Studierende und -Lehrende viele Fragen offen. Das Wesentliche wird im folgenden Bericht wiedergegeben:

„Die berühmte Stecknadel kann man fallen hören. Verschämt und hartnäckig schauen viele Studenten nach unten. Ich stelle eine Frage, schaue in die Runde. Zwanzig Studenten, keine Reaktion. Auf keinem Gesicht spiegelt sich Verstehen. Schließlich zeige ich auf einen Studenten. Er soll antworten. Er tut es. Das verwirrt mich. Warum hat er sich nicht gemeldet?“ (ZEILINGER 2006: 6, zit. n. QUEIS 2009: 51).

Das kollektive Bewusstsein und damit verbundener Respekt vor Lehrperson spielen im universitären Kontext eine wichtige Rolle (vgl. QUEIS 2009: 51). So wird im Laufe des Unterrichts viel Rücksicht auf die eigene Gruppe genommen. Beispielsweise wird versucht, durch das Vermeiden von Diskussionen, nicht nur das eigene Gesicht, sondern auch das Gesicht der Gruppe zu wahren (ebd.). Diese Besonderheit wird um die für chinesische Kultur relevante „soziale Harmonie“ im schulischen und universitären Kontext ergänzt (vgl. NAZARKIEWICZ 2010a: 21, QUEIS 2009: 51, HERINGER 2010: 183), die auf den Konfuzianismus zurückzuführen ist. Laut PAN (2008) hat die traditionelle Auffassung des Konfuzianismus trotz des

gesellschaftlichen Wandels immer noch einen großen Einfluss auf die Bildungskultur (ebd.: 180).

Blicke als Zeichen des Partizipationswillens

Die zweite Konstellation kommt dann zustande, wenn sich die Schüler/innen bzw. Student/innen auf eine spezifische Art und Weise melden, die von der Lehrkraft nicht als spezifisches Zeichen dafür erkannt wird. Zu einer traditionellen Art des „Sich-zu-Wort-Meldens“ gehört in der Regel sowohl im schulischen als auch im universitären Kontext ein Handzeichen (vgl. EßER 2002: 376). Eine potentielle Fehlattribuierung stellen solche Situationen dar, in welchen der Partizipationswille mithilfe von bislang unbekannten Signalen angekündigt wird.

In ihrem Beitrag *„Ein Blick sagt mehr als 1000 Worte“ ...wenn man ihn zu deuten vermag* berichtet EßER (2002) von ihren lehrreichen Erfahrungen, die sie im Rahmen ihrer Unterrichtstätigkeit als DAAD-Lektorin in Irland gemacht hat. Das freundliche Schweigen seitens ihrer Student/innen führte dazu, dass EßERS Unterricht aus einer intensiven Suche nach Ursachen fehlender Initiative seitens der Lerner/innen bestand. Mithilfe von gezielten Beobachtungen des Unterrichtsablaufs konnte die DAAD-Lektorin das Kernproblem ihrer Irritationen erkennen:

„Nach einigen Wochen fiel mir jedoch auf einmal etwas auf: Ich hatte wieder einmal eine Frage gestellt und bemerkte, dass einige irische LernerInnen den direkten Blickkontakt zu mir suchten und meinen Blick ca. für 3 Sekunden – und damit für mein Empfinden ungewöhnlich lang - direkt erwiderten“ (EßER 2002: 376).

Die Beobachtungen der Verhaltensmuster ihrer irischen Student/innen brachten EßER (2002) zur Erkenntnis, dass sie sich mithilfe eines längeren direkten Blickkontakts zu Wort meldeten, was die deutsche DAAD-Lektorin anfänglich nicht erkennen konnte. Die Analyse dieser und ähnlicher Auslandserfahrungen bereichert die pädagogische Praxis mit für den DaF-Unterricht relevanten Erkenntnissen. Außerdem wird dabei die Rolle der Beobachtungen zweiter Ordnung in den Mittelpunkt des im fremdkulturellen Umfeld stattfindenden Fremdsprachenunterrichts gerückt.

Kulturbedingte Wahrnehmung

Die in den Ausführungen über kulturelle Sozialisation angedeutete kulturelle Determiniertheit der Wahrnehmung des Umfeldes erweitert das bereits behandelte

Problemfeld mit einem weiteren Bereich, der die Rolle der Wahrnehmungen in interkulturellen Begegnungssituationen wiederzugeben versucht.

Zunächst sei betont, dass die Darlegung menschlicher Wahrnehmungsprozesse kein Anliegen dieser Arbeit ist. Dieses Arbeitsfeld gehört zu anderen Wissensbereichen, in welchen sie mit gebührender Gründlichkeit erforscht werden. Zu nennen sei z. B. die auf die Untersuchung des Erkenntnisvermögens ausgerichtete Erkenntnistheorie, bei der die Sinneswahrnehmung von mehreren Philosophen als eine wichtige Erkenntnisquelle betrachtet wird (vgl. GABRIEL 2008: 23, 54). Aus diesem Grund wird nicht weiter auf die Komplexität der Wahrnehmungsprozesse eingegangen. Viel wichtiger sind die für pädagogische Zusammenhänge relevanten Gesetzmäßigkeiten visueller Wahrnehmung, die im Folgenden behandelt werden.

Der rezeptionsspezifische Charakter visueller Wahrnehmung ist durch die Struktur des optischen Apparats zu erklären (vgl. Kap.5.2). Die Retinaränder des Auges sind sehr bewegungsempfindlich und können gezielt auf verschiedene Reize reagieren (vgl. DEMORGON/MOLZ 1996: 52). Allerdings hängen „Breite“ und „Schärfe“ dieser sensorischen Fähigkeit davon ab, wie viele Informationen und wie detailliert man sie registrieren will. Je mehr Informationen ein Individuum aufzunehmen versucht, desto ungenauer und unschärfer werden sie wahrgenommen (ebd.). Diese Besonderheiten des menschlichen Auges erklären das Phänomen, dass es bei der visuellen Rezeption zur Aufmerksamkeitssteuerung kommt. Somit ist eine erste relevante Annahme zu formulieren, laut der die visuelle Wahrnehmung selektiv und steuerbar ist (vgl. z. B. SIEBERT 2003: 16). Diese Annahme ist ganz im Sinne der Erkenntnistheorie zu verstehen: Durch die Selektion bringen wir Ordnung in den Prozess visueller Wahrnehmungen.

In der einschlägigen Literatur sind solche Beiträge zu finden, welche die Erkenntnis der Selektivität unserer Wahrnehmung mit einer kulturellen Determinante in Verbindung bringen. Dabei wird der kulturelle Aspekt der Wahrnehmungsprozesse oft auf die soziokulturelle Sozialisation zurückgeführt. In diesem Zusammenhang wird die Emphase darauf gelegt,

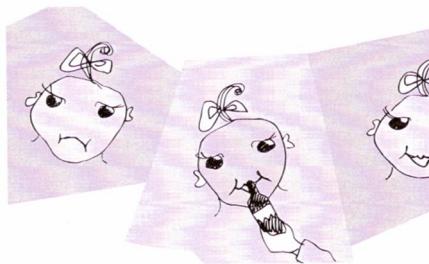
„dass wir Menschen zwar alle die gleichen Wahrnehmungsfähigkeiten haben, dass aber aufgrund unterschiedlicher Sozialisation doch, in unterschiedlicher kultureller Umgebung Leichtigkeit und Schnelligkeit der Wahrnehmung differieren können“ (HERINGER 2010: 210).

Unter Berücksichtigung der dargelegten Annahme wird anhand des Beispiels „Schrift lesen“ die Spezifik der visuellen Wahrnehmung im arabischen Kulturraum gezeigt.

Beispiel „Schrift lesen“

Dass Wahrnehmungs- und Attributionsprozesse in unmittelbarer Verbindung mit den Kulturspezifika der Gemeinschaften stehen, in denen man sozialisiert wird, lässt sich am Beispiel des arabischen Areals veranschaulichen. Für die in arabischen Ländern pädagogisch Tätigen bedeutet es, sich auf die von rechts nach links verlaufende *Schrift* umstellen zu müssen. Widrigenfalls wird es zu gleichen Fehlattritionen kommen, wie bei arabischen Verbrauchern beim Aufschlüsseln einer amerikanischen Werbung, deren Inhalt folgendermaßen abgebildet war (vgl. Abb. 7):

Abb. 7 Amerikanische Werbung für Baby-Nahrung



Quelle: STERZENBACH (2004a: 40).

Nach den Regeln eines/ einer aus arabischen Kulturraum stammenden Lesers/ Leserin wird diese Werbung folgendermaßen visuell wahrgenommen (von rechts nach links): Das Baby war zuerst fröhlich, dann verzehrte es die Baby-Nahrung, was das Baby schließlich traurig gemacht hat. Aus Unwissen arabisch spezifischer Wahrnehmungsvorgänge wurde mit dieser Werbung das Gegenteil des ursprünglichen Ziels erreicht (vgl. STERZENBACH 2004a: 40f). Kulturspezifische Wahrnehmung dieser Art erfordert eine Umstellung, die bei der Kooperation mit fremdkulturell sozialisierten Gemeinschaften nicht zu unterschätzen ist.

Die Berücksichtigung solcher kulturdeterminierter Eigenheiten, die auf den ersten Blick für Bagatellen gehalten werden, sollten meiner Auffassung nach zu den wichtigen Komponenten einer kulturorientierten Vorbereitung der DaF-Lehrerbildung gehören.

Die oben angeführten Beispiele stellen eine individuelle Selektion von sprachlichen und kulturellen Phänomenen dar, die ich als Resultat der Beobachtungen zweiter Ordnung in prägnanter Form zu präsentieren versuche. Das Ziel war es, mithilfe von erfahrungsbasierten Beispielen die Relevanz einer systematischen Auseinandersetzung mit kulturellen Divergenzen für DaF-Studierende aufzuzeigen. In der Auseinandersetzung mit kulturell differenzierten Interpretations- und Verhaltensmustern geht es in erster Linie darum, diese aus einer anderen, übergeordneten Perspektive zu betrachten.

4.2.5 Zur Bewältigung von Problemen interkultureller Kommunikation

Die bisherigen Ausführungen fokussierten vielseitige Problemfelder, die auf verschiedenen Ebenen interkultureller Kommunikation zustande kommen können. Das Bemühen um eine erfolgreiche Kommunikation motiviert wiederum zur Entwicklung von Problemlösungen, wobei hauptsächlich nach den Wegen gesucht wird, Missverständnisse in interkulturellen Situationen zu minimieren.

Einen wichtigen Beitrag zur Bewältigung von Problemen interkulturellen Charakters leistet die sogenannte interkulturelle Sensibilisierung. Dabei wird interkulturellen Trainings ein hoher Stellenwert beigemessen. Im Rahmen solcher Trainings wird versucht, in der Auseinandersetzung mit fremden Kulturstandards kulturreflexiv nach Deutungsalternativen zu suchen, um Fehlattributionen kulturbedingten Charakters zu vermeiden. „Sind die möglichen Hintergründe für das als ‚ungewohnt‘ oder ‚merkwürdig‘ empfundene Verhalten erst einmal gefunden und verstanden, so tritt in der Regel ein Aha-Effekt und eine Umattribuierung ein“ (NAZARKIEWICZ 2010b: 95). Kapitel 6.3 gibt Aufschluss über die interkulturelle Trainingsmodelle, auf die in der Fachliteratur am häufigsten Bezug genommen wird.

Neben interkultureller Sensibilisierung existieren weitere Strategien zur Bewältigung von Problemen in interkulturellen Überschneidungssituationen. Zu erwähnen ist zum Beispiel das Untersuchungsmodell des „kulturellen Apparates“, der im Falle von kulturbedingten Missverständnissen zur Umstrukturierung von Denkmustern und Handlungspraktiken führt. Eine Nicht-Aktivierung des mentalen kulturellen Apparats führt laut REHBEIN (2007) zur Zementierung von kommunikativen Problemen (ebd.: 132). LIEDKE-GÖBEL (2010) definiert den kulturellen Apparat als „ein Repertoire von Handlungspraxen (...), das Mitgliedern einer Gesellschaft zur Bearbeitung von Problemen zur Verfügung steht“ (ebd.: 137).

Darüber hinaus werden in einzelnen Beiträgen konkrete Klassifizierungen von Strategien zur Bewältigung von Problemen interkultureller Natur genannt. So heben ERLL und GYMNIICH (2007) folgende Strategien in Bezug auf Problemlösungen hervor, die man während der Interaktion in interkulturellen Kontexten anwenden kann (ebd.: 142f):

- Selbstreflexive Strategien (kritische, kulturvergleichende Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Verhaltensmustern);
- Rhetorische Strategien (Wiederholungen und Nachfragen z. B. interaktionsfördernde Nachfragen wie „Verstehen Sie?“);
- Explizite Metakommunikation (Thematisieren von Problemfeldern);
- Implizite Meta-Sensibilität (affektive Teilkompetenzen (Empathie) und Erfahrungen interkulturellen Charakters);

An dieser Stelle sei angemerkt, dass das Zurückgreifen auf bestimmte Strategien (z. B. explizite Metakommunikation) ebenso wie kulturspezifische Konventionen nicht in jeder kulturellen Gemeinschaft mit gleichem Erfolg anwendbar sind. So wird eine explizite Metakommunikation in Deutschland höchstwahrscheinlich mit größerem Erfolg verlaufen als in einigen asiatischen Ländern, wo ein direktes Ansprechen von bestimmten Themen weniger erwünscht ist und die Vorstellung von einer erfolgreichen Kommunikation mit in Westeuropa praktizierenden Interaktionsstrategien nicht übereinstimmt²⁸.

²⁸ Vgl. EISMANN (2007) Fallbeispiel 3 „Die Verhandlung“ (ebd.: 34).

4.3 Zwischenfazit

Das Hauptaugenmerk dieses Kapitels liegt auf den Entstehungsprozessen von Missverständnissen und Fehlattritionen im Rahmen interkultureller Kommunikation. Mithilfe des Ablaufmodells „Grundprobleme interkultureller Kommunikation“ wurden die Etappen einer Interaktion im interkulturellen Kontext schematisch dargestellt. Als ausschlaggebend bei der Entstehung von falschen Interpretationen zeigte sich eine starke Orientierung an eigenkulturellen Interpretations- und Handlungsmustern (vgl. Kulturstandards). Die eigenkulturell determinierte Orientierung und Erwartungshaltung können auf verschiedenen Ebenen interkultureller Kommunikation - auf der Ebene der verbalen und nonverbalen Kommunikation sowie auf der Inhalts- und Beziehungsebene - Fehlattritionen und damit verbundene Wirkungen (Stereotypenbildung, Vorurteile u. Ä.) verursachen. Mithilfe von Beispielen, die teils aus der eigenen Praxis und teils aus den Erfahrungsberichten im Ausland tätiger deutscher Lehrkräfte entnommen sind, wurde versucht, die Reichweite des Missverstehenspotentials bei einer interkulturellen Interaktion aufzuzeigen. Zum größten Teil wurde dabei die Emphase auf die nonverbalen Codes gelegt, die im Vergleich zu verbalen Äußerungen einen höheren Grad an Fehlinterpretationen für interkulturelle Kommunikation mit sich führen. Eine intensivere Auseinandersetzung mit nonverbalen Elementen ist außerdem deswegen relevant, weil die Probleme der nonverbalen Signale Einfluss auf die Beziehungsebene haben (vgl. Beispiel „sich zu Wort melden“, Bedeutung des Blickverhaltens für das Respektzeigen). Die Rolle des Blickverhaltens für die Kommunikation und die Folgen eines falschen Deutens wurden bereits anhand von Beispielen zum Thema „Respekt“ und „Zeichen des Partizipationswillens“ gezeigt. Das nächste Kapitel wird weiteren Funktionen und Erkenntnissen hinsichtlich des Phänomens „Blick“ gewidmet.

5 Das Blickverhalten und seine kommunikative Bedeutung

5.1 Die Rolle der nonverbalen Kommunikation

„Man kann nicht *nicht* kommunizieren“ - besagt das bekannteste Axiom von WATZLAWICK. Dank dieser Maxime gilt es für unwiderlegbar, dass jegliche Kommunikation nicht nur aus einem Sprechakt besteht, sondern auch andere Mittel bzw. Dimensionen umfassen kann. Da selbst das Schweigen als Kommunikationsmittel fungieren kann, wird in diesem Zusammenhang zwischen aktionaler und nichtaktionaler kommunikativer Fähigkeit unterschieden (vgl. OKSAAR 1988: 26). Die Annahme, dass die Verständigung zwischen den einzelnen Interaktionspartnern hauptsächlich durch die Beherrschung einer Fremdsprache erfolgt, bekam neue Nuancen. In Beiträgen, die sich mit Merkmalen und Ablaufprozessen von Kommunikation auseinandersetzen, wird akzentuiert, dass die eigentliche Kommunikation bereits beginnt, bevor das verbale Handeln stattfindet, weil sich jede Kommunikation aus verbaler und nonverbaler Ebene zusammensetzt (vgl. ERLL/GYMNICH 2007: 84). Zudem kann die nonverbale Komponente in einigen Situationen dominieren und für das Erreichen der Kommunikationsziele von größerer Bedeutung sein als der verbale Inhalt (z. B. bei einer starken Asymmetrie der Sprachmächtigkeit). An dieser Stelle sei betont, dass die Erkenntnisse über die kommunikative Bedeutung nonverbaler Signale keineswegs neu sind. Die Lehre über das Ausdruckspotential der Gestik nahm bereits in der antiken Rhetorik einen wichtigen Platz ein (vgl. OKSAAR 1988: 8)²⁹. In ihrem Beitrag zur Sprachverwendungsforschung gibt OKSAAR (1988) einen umfangreichen Überblick über die Geschichte der Ausdruckslehre. Die Autorin schätzt die Berücksichtigung von Erkenntnissen aus dem nonverbalen Bereich sowohl in den Sprachtheorien als auch im Fremdsprachenunterricht als nicht genügend ein (ebd.: 9).

Im Rahmen der Kommunikationsforschung wird dafür plädiert, kulturell ausgeprägte Realisierungen von Kulturemen als „Behaviorem“ zu bezeichnen. Dementsprechend geschieht die nonverbale Kommunikation durch Aussenden von nonverbalen Signalen in Form von Behaviorem, die wiederum einen kulturspezifischen Charakter aufweisen (vgl. OKSAAR 1988: 26ff). Dieselben universellen

²⁹ s. dazu OKSAARS (1988) Ausführungen zur Ausdruckslehre, in denen die Autorin die Entwicklung der Forschung über Ausdrucksmittel, beginnend bei Aristoteles, verfolgt (ebd.: 8f).

kommunikativen Handlungsmuster können in Abhängigkeit von der kulturellen Sozialisation sehr stark (bis konträr) divergieren, was im Rahmen einer interkulturellen Begegnung zu Fehlattritionen führen kann. Daraus ist folgende These zu schlussfolgern: Ob verbale Kommunikation in die richtige oder falsche Richtung gelenkt wird, hängt unmittelbar davon ab, wie erfolgreich die nonverbale Realisierung der Intention ist.

Die nonverbale Dimension von Kommunikation besteht aus dem Zusammenspiel von folgenden Elementen: Mimik, Gestik, Blickverhalten, Proxemik (körperliche Distanz bei der Interaktion), Olfaktorik (Geruchssinn, Riechwahrnehmung) etc. Bei der Interaktion kommt diesen körpersprachlichen Elementen eine wichtige Rolle zu, denn „[g]erade die Kulturspezifität dieser Codes ist (...) den Beteiligten in der Regel am wenigsten bewusst“ (AUERNHEIMER 2007: 19). Der unbewusste Charakter nonverbaler kommunikativer Signale wird ebenso wie der Erstspracherwerb auf den Prozess der Enkulturation zurückgeführt, in dessen Verlauf Verhaltensmuster sowie die Gesamtheit verbaler und nonverbaler Komponenten unbewusst eingeprägt werden.

„Den als angemessen betrachteten Körperabstand oder das als passend empfundene Blickverhalten in Kommunikationssituationen eignen sich Individuen im Prozess der Sozialisation weitgehend unbewusst, durch Erfahrungen in konkreten Interaktionen, an“ (ERLL/GYMNICH 2007: 112).

Der unbewusste Einsatz nonverbaler Behavioreme ist generell mit gewissen Implikationen für die Kommunikation verbunden. So gelten Zeichen nonverbaler Kommunikation als „glaubwürdigerer Indikator für Stimmungen oder Absichten des Gegenübers als etwa seine sprachlichen Beteuerungen“ (KOPTELSEWA 2004: 95).

Die fehlende Sensibilität für nonverbale Behavioreme sowie Diskrepanzen zwischen verbaler und nonverbaler Kommunikation können letztendlich zu Störungen auf der Beziehungsebene führen (vgl. AUERNHEIMER 2007: 17,19). Die Interdependenz zwischen richtiger Interpretation körpersprachlicher Zeichen und dem Verlauf der Interaktion (ohne/mit Kommunikationsstörungen oder Fehlattritionen) verweist auf die Signifikanz von nonverbalen Komponenten in interkulturellen Überschneidungssituationen.

Als relevant und entscheidend für die Interpretation einer verbalen Nachricht fungieren nonverbale Behavioreme außerdem deswegen, weil sie neben informativen emotive Kommunikationsaspekte (z. B. Stimmung des Interaktions-

partners) wiedergeben, was eine bestimmte Interaktionssituation vollendet und zur einmaligen Konstellation macht. Mithilfe von nonverbalen Elementen kann eine verbale Äußerung ergänzt, betont, ersetzt, wiederholt etc. werden (ERLL/GYMNICH 2007: 84). Darüber hinaus können nonverbale Behavioreme als selbständige Informationsträger fungieren. EHLICH und REHBEIN (1982) unterscheiden zwischen zwei Typen nonverbaler Signale: Sie bezeichnen begleitende nonverbale Signale als „komitativ“ und ausschließlich nonverbale Interaktion (ohne verbale Anteile) ordnen sie dem „selbständigen“ Typ der Kommunikation zu (ebd.: 7f).

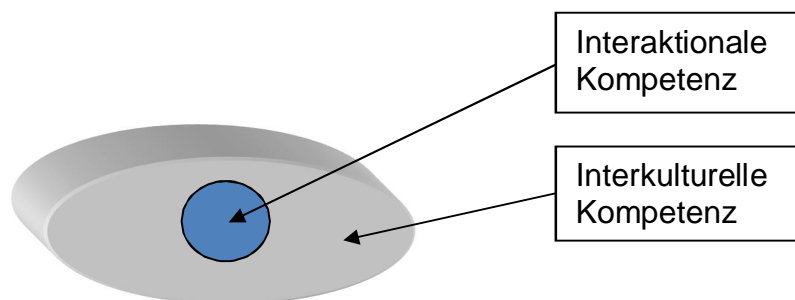
Die Relevanz nonverbaler Elemente für die (interkulturelle) Kommunikation zeigt die Notwendigkeit, nonverbale Signale im Rahmen interkultureller Sensibilisierung zu untersuchen. In diesem Zusammenhang kann im Sinne der Kulturemtheorie interaktionale Kompetenz in den Mittelpunkt gerückt werden (vgl. OKSAAR 1988: 26), die eine Fähigkeit ausdrückt,

„in Interaktionssituationen verbale, parasprachliche, nonverbale und extraverbale kommunikative Handlungen zu vollziehen und zu interpretieren, gemäß den soziokulturellen und soziopsychologischen Regeln der Gruppe“ (OKSAAR 1988: 26).

Interaktionale Kompetenz wird aus meiner Sicht unter anderem in der gezielten Auseinandersetzung mit Bedeutungen und Funktionen nonverbaler Behavioreme erzielt. Ebenso wie globale interkulturelle Kompetenz kann die Entwicklung interaktionaler Kompetenz als ein weiteres Ziel interkultureller Sensibilisierung erfasst werden.

Für diese Untersuchung wird die interaktionale Fähigkeit gegenüber der übergeordneten interkulturellen Kompetenz folgendermaßen positioniert:

Abb. 8 Positionierung interaktionaler Kompetenz



Bei der Beschreibung interkultureller Kompetenz „im Einzelnen“ wird die nonverbale Kompetenz gesondert positioniert (vgl. APELTAUER 2000: 124; ROSENBUSCH, C. 2000:

306 etc.). Diese wird von APELTAUER (2000) zu einer der Verständigungsmöglichkeiten gezählt und als Fähigkeit zum „Lesen körpersprachlicher Mittel“ bezeichnet (vgl. APELTAUER 2000: 124, 151).

Generell werden unter nonverbalen Behavioren alle Elemente der Körpersprache verstanden, die für die Interaktion bedeutsam sind. Da zur nonverbalen Kommunikation zahlreiche Komponenten gehören (Mimik, Gestik, Proxemik etc.), wurde eine detailliertere Analyse des Blickverhaltens in den Mittelpunkt dieser Untersuchung gestellt. Der Grund hierfür besteht in der Komplexität des Phänomens „Auge“, das sowohl als Sinnesorgan als auch als kommunikatives Mittel fungiert. Im Unterschied zu gustatorischen oder olfaktorischen Wahrnehmungen weist das Auge gleichzeitig Funktionen kommunikativer Natur auf, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit untersucht werden. Schließlich ist in Bezug auf das Blickphänomen folgendes Paradoxon festzustellen:

„Obwohl der Blick ein vertrautes Phänomen ist, wenn die Aufmerksamkeit darauf gelenkt wird, ist man sich gewöhnlich der eigenen oder der fremden Blickmuster nicht oder kaum bewußt“ (ARGYLE 2005: 217).

Das menschliche Auge wird in den nachfolgenden Kapiteln im Mittelpunkt der Untersuchung stehen. Dieses Phänomen und dessen Ausdruckspotential werden zunächst aus verschiedenen Perspektiven analysiert. Als Nächstes soll die Emphase auf das kommunikative Potential des Blickverhaltens und die damit verbundenen Fehlattritionen erfolgen. Schließlich werden die zu beschreibenden Aspekte des Blickverhaltens in Form eines Strukturbildes zusammengefasst.

5.2 Das Blickverhalten als Element der Körpersprache

Das Auge ist das einzigartige Sinnesorgan, das externe Informationen wahrnehmen kann und gleichzeitig kommunikativ erkennbare Funktionen aufweist (vgl. EHLICH/REHBEIN 1982: 2f). Der optische Apparat ist ein rezeptionsspezifisches Mittel, das der Informationsaufnahme und -verarbeitung dient. Bei der Kommunikation können entweder nur mit dem Blick oder im Zusammenspiel mit anderen Gebärden bestimmte Intentionen, emotionale und psychologische Zustände, das Erzeugen von Spannung, das Erschaffen und Aufrechterhalten der sozialen Beziehungen übermittelt werden.

ARGYLE (2005), EßER (2002), EHLICH und REHBEIN (1982), ROSENBUSCH, H. S. (2000) u. a. unterscheiden zwischen einer biologischen und einer kulturellen Basis des Auges. Einige Ausdrucksmuster der Augen wie drohende oder missbilligende Blickmuster, Freudes- und Überraschungsblicke stellen universelle Phänomene dar (vgl. z. B. EßER 2002: 378). Beispielsweise drücken sich die Gefühle des Erstaunens oder der Furcht in der Regel im Anheben der Oberlider aus (vgl. KAISER 1998: 55). Der traurige oder freundliche Augenausdruck wird anhand von sichtbaren und unsichtbaren Muskelaktivitäten des optischen Apparats erreicht (ebd.). Die Prinzipien der Muskelaktivitäten sind biologisch bestimmt und hängen mit dem Aufbau des Auges zusammen. Das Augenbild besteht in der Regel aus drei sichtbaren Komponenten: Sclera (der weiße Augenbezirk), Iris und Pupille. Wie bereits beschrieben, nimmt das Auge einen begrenzten Teil seiner Umgebung wahr (vgl. Kap. 4.2.4). Die eigentliche Sehfähigkeit wird durch die Bewegungsfähigkeit des Auges wesentlich erweitert, was mithilfe von sechs Muskelpaaren ermöglicht wird. Neben den Bewegungen des Auges werden außerdem die Augenlider (hauptsächlich das obere Augenlid) bewegt. Es sei angemerkt, dass es eine Unterscheidung zwischen dem unwillkürlichen Lidschlussreflex und dem willkürlichen (z. B. Blinzeln) gibt (vgl. EßER 2002: 377). Für die Kommunikation ist der willkürliche Lidschluss Schlag von größerer Bedeutung: Es handelt sich „um eine bewusste und intentional eingesetzte Bewegung der Augen gegenüber einem betrachteten Objekt oder einem Partner und damit um kommunikatives Handeln“ (EßER 2002: 377).

Während die Anatomie der Augen klar beschrieben wurde, lassen Problemstellungen hinsichtlich der Bedeutung des Blickes für die Kommunikation einige Fragen offen. Bereits in Bezug auf die Terminologie ist eine gewisse Uneinigkeit festzustellen. Bei der Auseinandersetzung mit diesem Thema stößt man auf solche koexistierenden Termini wie *Blickverhalten*, *Augenkommunikation*, *Blickkontakt*, *visuelle Interaktion*, *Augensprache* oder auf übergeordnete Termine wie *Okulesik* oder *Kinesik*. Um den kommunikativen Charakter des Blickes zu betonen, nennen OKSAAR (1988) sowie EHLICH und REHBEIN (1982) das zu untersuchende Phänomen „Augenkommunikation“. In der anglo-amerikanischen Forschung über body language wird üblicherweise der Begriff „gaze“ benutzt. In der Forschungsliteratur ist der Begriff „Blickverhalten“ gut etabliert. Dieser Terminus wird von ARGYLE (2005), APELTAUER (2000), ELLGRING (2000), EßER (2002) verwendet. Aufgrund des häufigen

Gebrauchs des Begriffs besonders in neueren Beiträgen zu dieser Thematik wird im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit der Terminus *Blickverhalten* verwendet.

5.2.1 Ausdrucksrepertoire des Blickes

In zahlreichen Untersuchungen zum Thema „Blickverhalten“ wird der Schwerpunkt auf das Ausdrucksrepertoire des Blickes gelegt. Der Untersuchungsgegenstand wird aus verschiedenen Perspektiven analysiert und dargestellt, wobei dessen Ausdruckspotential bis zu einem gewissen Grad mit der Anatomie des Auges in Verbindung gebracht wird. So EßER (2002): „Das Auge verfügt über ein breites Ausdrucksrepertoire, das sich aus den Bewegungen des gesamten Auges und der Augenlider ergibt“ (EßER 2002: 376f). Im Folgenden soll die Frage beantwortet werden, aus welchen Aspekten das Blickphänomen im Einzelnen besteht.

Generell wird in diesem Zusammenhang auf die einzelnen Ausdruckseinheiten des Auges eingegangen, z. B. Lidspalte, Blickrichtung, Blickbewegung (vgl. OKSAAR 1988: 37). KOPTELSEWA (2004) verbindet das zu Blickverhalten mit Intentionen oder dem psychischen oder emotionalen Zustand des Interaktionspartners:

„Häufigkeit und Dauer des Blickkontakts entscheiden oft über die Bewertung des Gesprächspartners und seiner Aussagen: blickt er in die Augen (‘ehrlich’) oder immer zur Seite (‘hat was zu verbergen’)? Starrt er mich während des Gesprächs an (‘aggressiv’) oder richtet er den Blick nur ab und zu auf mein Gesicht (‘unaufdringlich’)? Schweift sein Blick immer wieder ab zum Fenster (‘unaufmerksam’)?“ (KOPTELSEWA 2004: 98).

Eine andere Vorgehensweise findet sich in EßERS (2002) Ausführungen. Die Autorin zieht die folgenden Variablen für die Analyse des Blickverhaltens in Betracht: „wer, wen oder was, wie und wie lange anguckt oder nicht anguckt“ (EßER 2002: 377) und wie dieses Blickverhalten mit verbalen Anteilen in Verbindung gesetzt wird (ebd.). Beispielsweise wird hinsichtlich des Aspekts „wie lange“ im Rahmen einer visuellen Interaktion davon ausgegangen, dass der Blickkontakt umso länger dauert, je wichtiger eine Aussage oder eine Handlung für den Sender ist. Außerdem kann es mit größerer Wahrscheinlichkeit zum Augenkontakt kommen, wenn Sender und Empfänger an einer Kommunikation interessiert sind (vgl. ARGYLE 2005: 234, FAST 2002a: 149 usw.). Bei den mit den Signalen von Desinteresse, Unsicherheit³⁰ oder

³⁰ Unsicherheit in Situationen, in denen Interaktionspersonen an der Kontaktaufnahme zweifeln. Unsicherheit ist in Verbindung mit anderen relevanten Faktoren des kommunikativen Aktes zu

Missachtung gekennzeichneten Situationen kommt es dagegen zu einem kürzeren bzw. gar keinem gegenseitigen Blickkontakt der Interagierenden.

Mithilfe des differenzierten Rasters zur Beschreibung des Phänomens „Auge“ von EHLICH und REHBEIN (1982) werden die genannten Aspekte (z. B. die Dauer des Blickkontaktes) um zusätzliche Einheiten erweitert und detaillierter dargestellt. Erweitert um spezielle Fälle des Blickes (wie „der schnelle Blick“ und „der missbilligende Blick“ vgl. FAST 2002a: 141) lässt sich das Raster folgendermaßen wiedergeben:

- Blickzuwendung und -abwendung
- Blickkontakt (Augenkontakt)
- Blickbewegung
- Blickrichtung
- Blickdauer:
 - Der schnelle Blick
 - Der missbilligende Blick
- Senken der Augen
- Gesichtsausdruck im Bereich der Augen

Im Folgenden wird auf jede der oben genannten Ausdruckseinheiten des Blickes detaillierter eingegangen. Diese werden im Folgenden detaillierter dargestellt. Das Interesse für bestimmte Aspekte des Blickphänomens wird außerdem dadurch gezeigt, dass diese anhand von Übungen aus den DaF- spezifischen Lehrwerken illustriert werden.

5.2.1.1 Blickzuwendung/-abwendung

Diese Komponente spielt eine primäre Rolle bei der Initiierung einer Interaktion. So wird anhand der Blickzuwendung dem Gesprächspartner die Bereitschaft signalisiert, in eine Kommunikation einzutreten. In Anlehnung an KENDONS (1967) Beobachtungen kommen Blickzuwendung und -abwendung in der Abfolge der Blicke im Laufe der Kommunikation folgendermaßen zum Vorschein (vgl. ARGYLE 2005: 229):

- Blickzuwendung, bevor man aufeinander zugeht (als Signal der Kommunikationsbereitschaft);

analysieren: mit sozialen (Machtasymmetrie), biologischen (Alter, Mann-Frau-Kontext) sowie physiologischen Faktoren (Gesundheitszustand).

- Abwendung des Blickes, wenn man aufeinander zugeht;
- Augengruß;
- zunehmender Augenkontakt „an Übergangspunkten“ (ARGYLE 2005: 229);
- abschließender Blick und Feedback (vgl. „Blickbewegung“).

Für bestimmte Regeln in Bezug auf die Augenkommunikation während der Interaktion spricht die Tatsache, dass ein „ungewöhnliches“ Blickverhalten auf Seiten eines Interagierenden solche Irritationen hervorrufen würde, welche ARGYLE (2005) im folgenden Zitat für wahrscheinlich hält:

„Es wäre zum Beispiel völlig unannehmbar, alle halbe Sekunde hin- und wieder wegzusehen oder auf die Genitalien des anderen zu starren oder aber ihn überhaupt nicht anzusehen. Wird zum Ende der Äußerung kein abschließender Blick gegeben, versäumt der andere die Antwort und das Synchronisationssystem bricht zusammen“ (ARGYLE 2005: 231).

Aus diesem Zitat geht hervor, dass die Beachtung von kommunikativen Regeln im nonverbalen Bereich genauso wie im verbalen eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Interaktion ist. Der sogenannte „Augengruß“ ist kein kulturübergreifendes Phänomen. Das Begrüßungsritual in asiatischen Kulturen setzt den Blick voraus, „der stets gesenkt sein sollte“ (ERLL/GYMNICH 2007: 127). In westlichen kulturellen Gemeinschaften wird Aufmerksamkeit bei der Begrüßung wiederum auf den Augenkontakt gerichtet. Aus diesem Grund kann es durchaus irritierend sein, wenn ein Interaktionspartner den Redner nicht ansieht. Blickzuwendung bzw. ein direkter Blickkontakt ist ein Signal der Beachtung (vgl. Apeltauer 2000).

5.2.1.2 Augenkontakt

Mit dem Blick sendet man bestimmte Signale aus, die unterschiedliche Bedeutungen haben. Ein Blickkontakt ist normalerweise während der ganzen Interaktion in variierender Intensität festzustellen. Ergebnisse einschlägiger Studien zeigen, dass eine Person während des Zuhörens den Gesprächspartner länger ansieht als während des Sprechens (vgl. ARGYLE 2005: 217)³¹. Ein Blickkontakt während der Kommunikation ist in der Regel deswegen von anderen Interaktionspartnern erwünscht, weil er meistens in Verbindung mit Sympathie gebracht wird: Denn „je

³¹ „Individueller Blick – 60 Prozent
Während des Zuhörens – 75 Prozent
Während des Sprechens – 40 Prozent“ (ARGYLE 2005: 217).

mehr er schaut, desto mehr Sympathie begegnet ihm, bis zu einem normalen Maße, über das hinaus die Sympathie nachlä[ss]t“ (ARGYLE 2005: 229). Das gilt allerdings nicht für alle kulturellen Gemeinschaften (vgl. „Blickrichtung“ und Kap. 5.4.4). Die Rolle eines direkten Augenkontakts während der Kommunikation kommt in verschiedenen Kulturkreisen unterschiedlich zum Ausdruck. So ist im westlichen Kulturraum sowie in Russland, Afrika und anderen Ländern ein elementarer Blickkontakt beim Gespräch als dazugehörendes Element der Kommunikation zu betrachten. In östlichen Kulturen (z.B. Korea, China, Japan) wird im Gegensatz dazu ein direkter Augenkontakt als unhöflich interpretiert und daher vermieden. Der Blickkontakt wird des Öfteren als entscheidendes und kommunikativ bedeutendes Element betrachtet. Deswegen wird der Augenkontakt bzw. dessen Vermeiden in einschlägigen Übungen und Trainings thematisiert:

Tab. 3: Reflexionsübungen mit Schwerpunkt „Blickverhalten“

| Beispiel 1 | Beispiel 2 |
|--|--|
| <p>Sie können die Wirkung verschiedener nonverbale Signale entweder in der Gruppe oder in ihrem Bekanntenkreis als eine Art Experiment ausprobieren (allerdings sollten Sie sehr gute Freunde oder Bekannte dafür aussuchen, die Ihnen Ihr „seltsames“ Verhalten nicht dauerhaft verübeln!).</p> <p>a) <i>Blickverhalten</i>: Wenn Sie mit einer Person sprechen, verhalten Sie sich wie folgt:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Übertreiben Sie es mit dem Blickkontakt und schauen Sie ihren Gesprächspartner unablässig an oder ▪ Reduzieren Sie den Blickkontakt, schauen Sie ihren Gesprächspartner so gut wie gar nicht an. Achten Sie darauf, dass Ihr sonstiges Verhalten und Ihre Art und Weise, zu sprechen ganz normal bleiben. Welche Reaktionen können Sie beobachten? Wie fühlen Sie sich dabei? [...] | <p><u>Impulsübung „Blickkontakt“</u></p> <p>Durchführung: Paarübung, ggf. mit Beobachtern, Auswertung mit Partnern und im Plenum; Zeit: ca. 5 Min.</p> <p>Aufgabe: Finden Sie möglichst viel über Ihren Gesprächspartner heraus. Vermeiden Sie während des Gesprächs den Blickkontakt.</p> <p>Zur Diskussion: Wie haben Sie sich gefühlt? Wie haben die Beobachter Sie wahrgenommen?</p> |

Quellen: Beispiel 1 KOPELSEWA (2004: 100); Beispiel 2 LIEDKE-GÖBEL (2010: 145).

Der Inhalt beider Übungen dient der Reflexion über die Relevanz des Blickverhaltens im Allgemeinen und regt zur Analyse der eigen- und fremdkulturellen Blickmuster an, in denen in erster Linie der Einsatz bzw. Nicht-Einsatz des Augenkontakts fokussiert wird. Außerdem lässt sich die erste Übung abwandeln, indem anstatt

unterschiedlicher Intensität des Blickkontakts das Ausdrücken bestimmter Blickmuster (z. B. der bohrende, aufdringliche Blick etc.) zur Aufgabe gemacht wird.

5.2.1.3 Blickbewegung

Diese Ausdruckseinheit steht im engen Zusammenhang mit Blickzuwendung/-abwendung. In einer Untersuchung an der University of Delaware wurden folgende Ergebnisse bezüglich der Blickbewegung beim Gespräch festgestellt (vgl. FAST 2002a: 148f):

- Ein Mensch sieht seinem Interaktionspartner beim Sprechen nicht in die Augen, wenn er „sich selbst erklärt und dabei nicht unterbrochen werden möchte“ (FAST 2002a: 148). Würde er jedoch ihm in die Augen schauen, signalisiere er, sich bei der nächsten Pause unterbrechen lassen zu wollen.
- Das Wegblicken beim Zuhören kann in bestimmten Situationen ein Signal dafür sein, dass der Zuhörer einige Einwände hat (ebd.: 149).
- Wenn der Sprecher bzw. die Sprecherin beim Reden überwiegend wegblickt, intendiert er/sie damit eine Konversation, in der eigene Gefühle nicht preisgegeben werden. Außerdem kann dies als ein Signal der Vortäuschung oder des Betruges fungieren.

Unter Berücksichtigung dieser und anderer einschlägiger Befunde führt FAST (2002a) Forschungen zum Austausch von Blicken während des Gesprächs fort. Die Ergebnisse zeigen, dass es bestimmte Zeiteinteilungen für die Phasen „Sprechen“, „Zuhören“, „Hinblicken“ und „Wegsehen“ gibt, die mit der Abfolge des Blickeinsatzes bzw. Nicht-Einsatzes nach ARGYLE (2005) vergleichbar sind. Allerdings wird in FASTs (2002a) Ausführungen der Akzent auf genaue Prozentwerte der Zeiteinteilungen (ebd.: 148) gesetzt, die für diese Untersuchung von sekundärer Bedeutung sind. Viel wichtiger ist die aus den Forschungsergebnissen abzuleitende Erkenntnis, dass der Blick die Interaktion in verschiedenen Phasen des Gesprächs lenkt, unterstützt und für die Gesprächsübergänge notwendige Zeichen setzt (z. B. „abschließender Blick“). Außer Sprechen, Zuhören, Hinblicken und Wegsehen gibt es andere Situationen, bei denen Blickbewegungen eine wichtige Rolle spielen. Zu nennen sind beispielsweise Blickmuster bei „versuchten Unterbrechungen“, wenn es nicht eindeutig ist, wer von den Gesprächspartnern zum Wort kommen darf (vgl. ARGYLE 2005: 231). In solchen Situationen findet in der Regel ein „gegenseitiger Augenkontakt“ statt (ebd.). Ein

anderes Beispiel stellt der abschließende Blick am Ende einer Äußerung dar, welcher den Wunsch des Interaktanten nach einem Feedback seitens seines Gegenübers zeigt. Ein identisches Blickmuster mit dem Zweck, Feedbacksignale aufzunehmen, ist außerdem an wichtigen Punkten des Gesprächs festzustellen (ebd.: 230f).

5.2.1.4 Blickrichtung

Die Blickrichtung wird in der Regel von dem Situationskontext bestimmt. Während einer Unterhaltung sind beispielsweise folgende Optionen der Blickrichtung festzustellen:

- Die Gesprächspartner sehen sich gegenseitig an;
- Sie richten ihre Blicke auf einen relevanten Gegenstand (z. B. das Objekt des Gesprächs);
- oder auf den Hintergrund (vgl. ARGYLE 2005: 220).

Bei der alltäglichen Kommunikation werden Blickrichtungen normalerweise unterschiedlich determiniert. Wenn das Gesprächsobjekt bei der Kommunikation im Blickfeld der Interaktionspartner liegt, wird die Blickrichtung mit großer Wahrscheinlichkeit stärker zu diesem Objekt gelenkt als zum Gesprächspartner.

Neben dem Objekt des Gesprächs sind weitere kommunikationsbestimmende Faktoren von Belang. So spielt z. B. das Thema des Gesprächs eine wichtige Rolle. In Anlehnung an EXLINE beschreibt FAST (2002a) ein Experiment mit Student/innen, in dem der Leiter des Experiments seine Testpersonen über persönliche und neutrale Dinge interviewte (ebd.: 148). In Situationen, in denen sie zu intimen Themen befragt wurden, schauten die Studenten seltener den Interviewer an als bei weniger persönlichen Fragen (ebd.). ELLGRING (2000) und KAISER (1998) sprechen in diesem Zusammenhang vom bewusst eingesetzten Blickverhalten. Sie plädieren dafür, dass man in Situationen mit hoher Belastung bestimmte „ablenkende Strategien“ anwendet, um seine Unsicherheit (oder einen intensiven Denkprozess) nicht zu zeigen.

„So geben Politiker auf unangenehme Fragen des Interviewers mit fester Blickzuwendung und Sicherheit zunächst eine Routine-Scheinantwort („Ich bin Ihnen dankbar, da[ss] Sie mir gerade diese Frage gestellt haben...“), um dann - aber erst nach einer kurzen Blickabwendung - zu antworten (ELLGRING 2000: 31).

Darüber hinaus wird die Auffassung vertreten, dass das Blickverhalten an kognitive Prozesse gekoppelt ist (ebd.: 29). So beschreiben ARGYLE (2005) und KAISER (1998) Zusammenhänge zwischen der Blickrichtung einer Person nach rechts oder links und zwischen dem, welche Themen bzw. Aufgaben im Mittelpunkt der Handlung stehen. KAISER (1998) bezieht sich auf die Beobachtungsergebnisse von GALIN und ORNSTEIN, laut denen „die Blickabwendung jeweils in entgegengesetzter Richtung zur aktivierten zerebralen Hemisphäre erfolgt“ (KAISER 1998: 52). Aus diesen Forschungsergebnissen geht hervor, dass bei der Aktivierung linker Hemisphäre (die meistens sachorientiert und verbal ist) eine Blickänderung nach unten und nach rechts und bei Aktivitäten nonverbalen und emotionalen Charakters, die mit der Dominanz rechter Hemisphäre verbunden sind, ein Blick nach oben und nach links gerichtet wird (vgl. ARGYLE 2005: 228). Aus diesen Forschungsergebnissen ist ein gewisser Zusammenhang zwischen den kognitiven Aktivitäten einer Person und der Blickrichtung festzustellen.

Es wird deutlich, dass bei der Analyse der Blickrichtung solche situationsbedingte Interaktionsfaktoren bedeutend sind wie etwa das Thema des Gesprächs, die An- oder Abwesenheit des Gesprächsobjekts im Blickfeld der Kommunikationspartner oder die Intention der Unsicherheitsminimierung durch den Einsatz von ablenkenden Strategien.

5.2.1.5 Blickdauer

Ein längerer Blickkontakt kann sowohl positive als auch negative interpersonale Einstellungen implizieren. Zu den positiven Enkodierungen zählen vor allem die Sympathie oder die Wichtigkeit einer Informationsübertragung. Zu den negativen Implikationen gehören u. a. Dominanz und Signale einer Bedrohung. Die bereits dargelegten Ausdruckseinheiten des Blickens (Blickzuwendung/-abwendung, Augenkontakt etc.) zusammenfassend lassen sich folgende Faktoren herausstellen, die für die Blickdauer bei der Kommunikation entscheidend sind:

- Rolle der Interaktionspartner: aktiv (Sprecher) oder passiv (Zuhörer);
- Thema, über das diskutiert wird: persönlich oder neutral;
- relevante Gegenstände oder allgemeiner Hintergrund (vgl. ARGYLE 2005: 220);

- weitere Variablen wie sozialer Status, Geschlecht der Interaktionspartner etc.

FAST (2002a) setzt die Blickdauer in Verbindung mit gesellschaftlichen Normen. Der Autor plädiert dafür, dass es bestimmte „Vorschriften“ für das Blickverhalten gibt, auf die ein stärkeres Augenmerk gelegt werden soll. Aus seinen Ausführungen lässt sich eine grundlegende Regel herauskristallisieren, die für den westeuropäischen Kulturraum größtenteils gilt: Wenn wir andere Menschen, seien es bekannte oder unbekannte Leute, als Personen anerkennen und das zeigen wollen, dann dürfen wir sie weder anstarren noch mit dem Blick ignorieren (vgl. FAST 2002a: 140).

Diese Regel stellt einen Vergleichspunkt zum Modell des affiliativen³² Gleichgewichts von ARGYLE (2005) dar. In diesem Modell wird von der Annahme ausgegangen, dass der Blickkontakt prinzipiell Sympathie und Zuneigung signalisiert. Ein längerer Augenkontakt bringt die (visuelle) Interaktion aus dem Gleichgewicht und erzielt somit eine konträre Reaktion, denn „zu viel Blickkontakt schafft zu viel Intimität, was unangenehm ist, und so mag man den anderen weniger gern“ (ARGYLE 2005: 224). Eine bewusste oder unbewusste Vernachlässigung dieser Balance führt zum Anstarren (vgl. Kap. 5.2.1.5). FAST (2002a) beschäftigt sich mit dem Problem des Anstarrens, indem er eine weitere Art des langen Blickes definiert (der missbilligende Blick)³³ sowie einige Vermeidungsstrategien in Bezug auf das Anstarren nennt (z. B. der schnelle Blick). Die genannten Aspekte seiner Untersuchung werden im Folgenden näher beschrieben.

5.2.1.6 Der schnelle Blick

Der schnelle Blick oder „look-and-away“ stellt einen Versuch dar, das Anstarren zu vermeiden (vgl. FAST 2002b: 124f). Dieses Blickmuster ist besonders in Situationen zu beobachten, in denen eine Person beispielsweise körperbehinderte Menschen sieht. Im Grunde genommen wird diese Technik bei jeder ungewöhnlichen Situation verwendet, um das Anstarren zu minimieren bzw. zu vermeiden. Auf diese Vermeidungsstrategie wird zurückgegriffen, wenn man einen Mann mit außergewöhnlichem Bart oder ein Mädchen im Minirock sieht: „Wir schauen sie kurz an

³² Affiliation schließt solche positiven sozialen Einstellungen ein wie „Freundschaft, Anerkennung und Herzlichkeit zwischen Gleichgestellten“ (ARGYLE 2005: 117).

³³ FAST (2002a) entwickelt ein breites Spektrum an Blickmustern, die er charakterisierend benennt: „Der kurze erkennende Blick“, „Der schnelle Blick“, „Der hinderliche Blick“ etc.

und wenden den Blick ab, bevor man sagen kann, das Anstarren sei wirklich ein Anstarren gewesen“ (FAST 2002a: 141). Der schnelle Blick wird als Gegenteil des missbilligenden Blickes betrachtet.

5.2.1.7 Der missbilligende Blick

Ein negativ behaftetes Blickmuster stellt der missbilligende Blick dar. Man zeigt seine Unzufriedenheit oder Missbilligung durch unhöfliches, längeres Anstarren, wobei diese Art des Blickverhaltens kulturell geprägte Deutungen aufweisen kann. Die Länge des Ansehens beim Anstarren wird charakterisiert als größer „als die konventionelle Höflichkeit“ (FAST 2002a: 141) es erlaubt, deswegen wird dieser Blick „a longer-than-acceptable stare“ genannt (FAST 2002b: 125).

Eine konfliktreiche Situation zeigt sich in den Südstaaten der USA, die durch rassistische Stimmungen zwischen Afroamerikanern und anderen Bürgern (FAST (2002a/b) bezeichnet sie als white bzw. Weiße) gekennzeichnet sind. Dabei greift der Autor das Problem des Rassismus auf und versucht, seine Realisierung im Blickverhalten zu beschreiben: „(...) a Southern white used to stare at a black in the same way, making him, by the stare, into an object rather than a person“ (FAST 2002b: 123).

ARGYLE (2005) bezeichnet das Anstarren als „ein Eindringen in die Privatsphäre oder als störende Regelverletzung“ (ebd.: 225). Laut seinen Ausführungen hat das Anstarren zur Folge, dass die angestarrte Person möglichst schnell weggehen wolle (ebd.).

5.2.1.8 Senken der Augen

Im Unterschied zu den beschriebenen Ausdruckseinheiten des Blickverhaltens weist das Senken der Augen einen stärkeren kulturbedingten Charakter auf. In westeuropäischen Kulturkreisen wird das Senken der Augen als Unterwerfungssignal oder das Zugeben der Schuld interpretiert, während es in anderen Kulturräumen (z. B. in Japan und Puerto Rico) als Zeichnen von Respekt fungiert (vgl. OKSAAR 1988: 39 und Kap. 5.4.4). In bestimmten Situationen können gesenkte Augen andere Intentionen wie z. B. Vertrauen bedeuten. GOFFMAN (1969) schreibt über das Benehmen in der Öffentlichkeit³⁴, dass ein Augenkontakt und ein darauf folgendes Senken der Augen ein Ausdruck der Körpersprache für „Ich vertraue Ihnen. Ich habe

³⁴ „Behavior in Public Places“: übersetzt von d. Verf.

keine Angst vor Ihnen“ (GOFFMAN 1969, zit. n. FAST 2002a: 140) seien. Es sei jedoch angemerkt, dass das Senken der Augen nicht nur kultur-, sondern auch geschlechtsspezifischen Variablen zuzuordnen sind. In Situationen, in denen es um Interaktionen zwischen beiden Geschlechtern geht, kann dieses Merkmal bei Frauen mit Flirtbereitschaft verbunden sein (vgl. Kap. 5.2.4.1).

5.2.1.9 Gesichtsausdruck im Bereich der Augen

Das mimische Ausdrucksrepertoire eines Menschen hat ein enormes Potential: Es kann eine Vielzahl unterschiedlicher Emotionen durch entsprechende Gesichtsausdrücke übermitteln (vgl. Abb. 8). Durch das Zusammenwirken von Augen und Mimik werden zahlreiche Gesichtsausdrücke erzielt. Sowohl Freude als auch Trauer werden in den meisten Fällen durch eine gefaltete Stirn begleitet. Die Gesamtheit von mimischen Ausdrucksformen mit dem Blick kann eine Palette von signifikanten Blickmustern erzeugen. Um diese Vielseitigkeit des entstehenden Augenausdrucks zu beschreiben, spricht man von bohrenden, prüfenden, misstrauischen, sorgenvollen, traurigen, wehmütigen, nachdenklichen, strengen, treuen, mahnenden, vielsagenden, fragenden, dankbaren etc. Blicken (vgl. OKSAAR 1988: 38). Die meisten Adjektive weisen auf die unmittelbare Verbindung zwischen Augen und Gefühlen hin. Dies kann man anhand des Beispiels „verliebter Blick“ veranschaulichen, wenn man durch einen signifikanten Blick (strahlende Augen, die mit einem leichten Lächeln verbunden sind) über den emotionalen Zustand ggf. vom „Verliebtsein“ erfährt. Generell werden affiliative Blicke mit einem Lächeln und Beschwichtigungssignale wiederum mit einem Wegsehen begleitet (vgl. ARGYLE 2005: 225). Es liegt auf der Hand, dass es eine unmittelbare Verbindung zwischen den Augenausdrücken und dem gesamten Antlitz gibt (vgl. OKSAAR 1988: 38). In der Abbildung 9 werden die wichtigsten Gesichtsausdrücke exemplarisch präsentiert und die beteiligten Muskeln jedes mimischen Musters stichwortartig beschrieben.

Abb. 9 Gesichtsausdruck und beteiligte Muskeln

| | | |
|---|--|--|
|  <p>Freude</p> <p>Mundwinkelheber und Augenlidmuskeln leicht angeregt</p> |  <p>Traurigkeit</p> <p>Augenringmuskeln, Mundwinkelherabzieher und Mundringmuskeln ziehen sich zusammen</p> |  <p>Erstaunen</p> <p>Die Stirnmuskeln und Augenringmuskeln spreizen sich, das obere Augenlid hebt sich, die Mund- und Lippenmuskeln erschlaffen</p> |
|  <p>Verachtung</p> <p>Die Mundwinkel- und Unterlippenherabzieher kontrahieren sich, die Nasenflügel und Oberlippenheber spreizen sich, die oberen Augenlider senken sich leicht</p> |  <p>Lachen</p> <p>Die großen Jochbeinmuskeln spreizen sich, die Lachmuskeln ziehen sich zusammen, ebenso der Mundwinkelheber und Trompetermuskel</p> |  <p>Weinen</p> <p>Die Jochbeinmuskeln und die Augenmuskeln spannen sich, ebenso die Oberlippenheber, während sich die Mundwinkelherabzieher zusammenziehen</p> |

Quelle: GERLING, R.(Hrsg.) Praktische Menschenkenntnis. Leipzig, Bong & Co 1930: 38.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass menschliche Augenausdrücke in Verbindung mit anderen mimischen Elementen eine informative Botschaft über die Gefühle und Emotionen übermitteln können. Interessant erscheint die unmittelbare Verbindung zwischen dem Zentralnervensystem und den Augen, aufgrund deren eine Vortäuschung mimischer Signale schwer vorzunehmen ist. Mit dieser

Besonderheit hängen außerdem bestimmte Veränderungen im Blickverhalten bei Täuschungsversuchen zusammen (vgl. Kap. 5.2.4.2). Analog zu Blickmustern sind neben universellen kulturbedingte und individuelle Gesichtsausdrücke festzustellen (z. B. beim Ausdrücken der Höflichkeit, Rührung, Eifersucht etc.).

Das Phänomen „Auge“ lässt sich folglich anhand des Rasters aus verschiedenen Ausdruckseinheiten beschreiben, welche in bestimmten Kontextsituationen als polyfunktional und kommunikationsrelevant fungieren. Wichtig ist außerdem, ihre kultur- und/ oder geschlechtsbezogene Spezifik einzelner Blickmuster zu berücksichtigen.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass das von mir dargestellte Raster zur Beschreibung des Blickes keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. So fügt beispielsweise ARGYLE (2005) den genannten Merkmalen des Blickverhaltens zusätzliche Aspekte hinzu, die die Qualität der Blickmuster präzisieren und kommunikationsbedeutend sein können:

- „Pupillenerweiterung;
- Blinzelhäufigkeit;
- Richtung eines ausweichenden Blicks (nach rechts oder nach links);
- Öffnung der Augen, weit oder mit gesenkten Lidern“ (ARGYLE 2005: 218).

ARGYLE (2005) merkt jedoch an, dass diese Merkmale bisher weniger ausführlich untersucht worden seien, obwohl sie eine wichtige Rolle für interpersonale Einstellungen spielen (ebd.).

Das dargestellte Raster der Ausdruckseinheiten des Blickes gibt meiner Ansicht nach die wichtigsten Elemente dieses Phänomens wieder. Bei einer detaillierteren Analyse können beispielsweise zusätzlich die Intensität des Blickes, Wegblicken oder solche Erscheinungen wie Zwinkern und Blinzeln berücksichtigt werden.

Aus den obigen Ausführungen wird deutlich, dass bei der Blickbeschreibung verschiedene Variablen (Thema, Interesse der Interaktionspartner an der Kommunikation, Relevanz der Aussage u. Ä.) und die Ausdruckseinheiten des Blickverhaltens wie etwa Augenkontakt, Blickbewegungen sowie Blickrichtung und -dauer zu berücksichtigen sind. Bei der Analyse bestimmter Blickmuster sind außerdem weitere Faktoren zu beachten, wie z. B. die Dauer des Blickes im Mann-Frau-

kontext, kultur- und geschlechtsspezifisches Senken der Augen sowie andere kulturspezifische Merkmale des Blickverhaltens.

5.2.2 Das Auge - mehr als ein Sinnesorgan

Das Auge ist ein einzigartiges Sinnesorgan, dessen Bedeutung auf den ersten Blick auf biologische Funktionen reduziert wird. Dass das menschliche Auge für zahlreiche soziokulturelle und kommunikative Bereiche relevant ist, gilt im Folgenden aufzuzeigen. Der hohe Stellenwert, den der Blick bei der Kommunikation besitzt, kann anhand eines universell gültigen Beispiels veranschaulicht werden. Es ist normalerweise unangenehm, mit einem Gesprächspartner zu kommunizieren, der eine Sonnenbrille trägt (vgl. KAISER 1998: 54, FAST 2002a: 141). Durch die Sonnenbrille wird während der Kommunikation der Eindruck erweckt, dass der Interaktionspartner (mit der Brille) entweder irgendetwas zu verbergen hat oder unehrlich ist. Diese Wirkung kann beim Interaktionspartner ohne Brille Verunsicherungen hervorrufen. Außerdem können dunkle Brillengläser dem Anderen das Gefühl übermitteln, dass ihn die Augen hinter den Gläsern anstarren (vgl. FAST 2002a: 141). Die beschriebenen Empfindungen seitens der Person ohne Brille sind nachvollziehbar: Wenn der Blick offen ist, können verschiedene Informationen aus den wahrgenommenen Blickmustern entnommen werden, was den Kommunikationsablauf wesentlich besser verfolgen lässt. Die an der Interaktion beteiligten Personen können ungehindert Blickausdrücke der Kommunikationspartner wahrnehmen, darauf reagieren und selbst kommunikative Impulse mithilfe von Augen adressatenorientiert aussenden. In Gesprächssituationen mit Interaktionspartnern „hinter einer Sonnenbrille“ wird besonders deutlich, wie relevant der Augenkontakt bei jeder Kommunikation ist und wie viel Aufmerksamkeit diesem Sinneskanal unbewusst geschenkt wird.

Das Phänomen „Augen“ spielt außerdem im Alltag eine wichtige Rolle. Es ist wohl bekannt, dass Menschen in allen Epochen versuchten, die Augen zu akzentuieren. Früher waren es Stammeshäuptlinge, heutzutage eher Frauen, die darauf Wert legen bzw. legen, den Blick durch eine Betonung der Augenpartien hervorzuheben. Außerdem wird in künstlerischen Berufen (z. B. bei Clowns oder Schauspielern) Augen-Make-up benutzt, um eine bestimmte Wirkung zu erzeugen. ARGYLE (2005) vergleicht in diesem Zusammenhang die Wirkung der Augen mit der eines „Werbesignals“ (ebd.: 220).

Darüber hinaus zeigt sich die Relevanz des Blickphänomens in verschiedenen Gebieten der Kunst sowie in der verbalen Sprache. KAISER (1998) spricht über die „Beredsamkeit des Auges“, die diesem Sinnesorgan einen gewissen Symbolcharakter verleiht. Dies spiegelt sich in z. B. im Ornamental- und Amulettbereich wider.

Dass das menschliche Auge eine wichtige kommunikative Rolle spielt, wird in zahlreichen Somatismen und Metaphern zum Ausdruck gebracht. So entspricht beispielsweise die deutsche Redewendung „das Auge ist der Spiegel der Seele“ dem russischen Äquivalent „глаза - зеркало души“.

Abb. 10 Ist das Auge der Spiegel der Seele?



Quelle: <http://www.payer.de/kommkulturen/kultur041.htm>

Darüber hinaus wird bei der Beschreibung des Auges auf verschiedene Metaphern zurückgegriffen. So vergleicht KAISER (1998) das Auge mit einem Fenster und beschreibt es als „das Fenster, durch das man sieht und durch das man gesehen wird“ (ebd.: 51). Die Rolle des menschlichen Auges in der Sprache ist so umfangreich, dass diese Thematik ein separates und umfangreiches Forschungsfeld bildet.

Das Potential des Blickphänomens wird kontinuierlich erweitert. Besonders „neue Medien“ legen Wert auf die Wirkung des Auges. So werden Augen- und Gesichtsausdrücke in Form von Smileys häufig benutzt, um die Emotionen durch verschiedene Kommunikationsmittel in Chats, E-Mails, SMS usw. zu vermitteln. In Anlehnung an KÖNIG (1975) wird betont, dass:

„(...) das Auge sogar als ein universales Ur-Motiv gesehen [wird], das in sämtlichen Lebensbereichen, in Kulturen, in der Kunst und in unserer Kultur vor allem in der Werbung Bedeutung hat“ (ELLGRING 2000: 29).

Neben der Präsenz der Augenthematik in der Kunst stellt das menschliche Auge eine wichtige Informationsquelle für Bereiche dar wie die Diagnostik bestimmter Krankheiten in der Medizin, in der Methode der Iriserkennung und weiteren Programmen für die Identifizierung von Personen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im alltäglichen Leben viel Wert (sowohl bewusst als auch unbewusst) auf das Augenphänomen gelegt wird. Dies lässt sich sowohl diachronisch (z. B. Betonung von Augen bei Stammeshäuptlingen, Entstehungsprozesse und sprachvergleichende Analysen einiger Sprichwörter) als auch synchronisch (Rolle der Augen bei der Kommunikation, Akzentuierung der Augen, Smileys, Werbung) belegen.

5.2.3 Funktionen des Blickverhaltens

Das Auge als Sinnesorgan fungiert primär als ein wichtiger Kanal der visuellen Informationsaufnahme und -entnahme. Demzufolge stellt das (menschliche) Augenpaar wichtige Rezeptoren dar, welche uns beim Interagieren durch die Wahrnehmung der Umgebung unterstützen. Die kommunikative Rolle der Augen wird als „sekundär“ bezeichnet. Darin liegt der Unterschied zwischen dem Auge und dem Gesichtsausdruck und den Gesten, weil Letztere in erster Linie expressive Funktionen aufweisen (vgl. ARGYLE 2005: 234). Trotz dieser Tatsache ist das expressive Potential der Augen enorm. FAST (2002a) versucht in seinen Ausführungen zum Ausdruck zu bringen, welche Rolle das Augenphänomen für das Aussenden von Informationen spielt.

„Die Dauer des Blicks, das Öffnen der Augenlider, das kurze Blinzeln und ein Dutzend weitere[r] kleiner Veränderungen und Bewegungen von Gesicht und Augen kann jede Bedeutung ausstrahlen.“ (FAST 2002a: 138f).

Die Frage nach der Rolle des Auges bei der Kommunikation ist mit einem breiten Spektrum von Funktionen des Blickverhaltens verbunden. So legt ELLGRING (2000) die Emphase auf die Funktion der Informations-Selektion des Blickes (ebd.: 31). Dem Autor zufolge können während eines Gesprächs sprachbegleitende Signale nicht wahrgenommen werden, wenn der Zuhörer wegblickt. Der Grund dafür sind fehlende Informationen nonverbalen Charakters, die für die Interaktion zweifelsohne fördernd sind. Außerdem betont ELLGRING (2000) die Rolle des Blickverhaltens bei der Signalisierung der Kommunikationsbereitschaft und -vermeidung (ebd.: 30f). EßER (2002) setzt Untersuchungen fort, wobei sie zwischen autoexpressiven, interaktio-

nalen, diskurssteuernden und kommunikativen Funktionen des Blickkontaktes unterscheidet (ebd.: 377). Mithilfe der autoexpressiven Funktion wird der emotionale Zustand des Interaktionspartners übermittelt. Der Blick des Kommunizierenden informiert „über dessen momentane emotionale Befindlichkeit“ (EßER 2002: 377). Darüber hinaus fungiert das Blickverhalten als interaktionssteuerndes Element bei der Kommunikation, das zur Herstellung der sozialen Beziehungen beiträgt. Eine entscheidende Rolle wird der diskurssteuernden Funktion des Blickes zugeordnet (vgl. ELLGRING 2000: 30, EßER 2002: 377), laut der das Blickverhalten dem Aufbau bestimmter Mechanismen dient, die den Kommunikationsablauf steuern (vgl. Abfolge der Blicke im Kap. 5.3.1). Diese Mechanismen lassen sich folgenden wichtigen Etappen zuweisen (vgl. EßER 2002: 377):

1) Initiierung der Kommunikation

Durch bestimmte Blickmuster signalisiert man seine Bereitschaft zu kommunizieren bzw. Informationen aufzunehmen.

2) Reaktion

Darauf folgt entweder die Kontaktaufnahme oder die Ablehnung der Kommunikationsinitiierung.

3) Steuerung des Sprecherwechsels

Durch bestimmte Blickmuster wird gezeigt, wer sprechen möchte, wann der Sprechende dem anderen das Wort abgibt.

EßER (2002) weist auf den Unterschied zwischen informellen und institutionellen Diskursen hin und hebt hervor, dass sich in unterschiedlichen Diskursen die Steuerung der Kommunikation unterscheidet (ebd.: 377). Sie zeigt am Beispiel des Unterrichtsprozesses, dass solche Rituale divergieren können, wie der Partizipationswille im Unterricht gezeigt wird (vgl. Kap. 4.2.4). Derartige Rituale entwickelten sich in verschiedenen Sozialisationen unterschiedlich, deswegen muss in beiden Diskursen (sowohl im institutionellen als auch im informellen) die kulturelle Determinante berücksichtigt werden.

Im Zusammenhang mit anderen Funktionen trägt die diskurssteuernde Funktion des Blickverhaltens dazu bei, dass die Kommunikation möglichst reibungslos abläuft.

Hinsichtlich der Rolle des Blickes bei der Kommunikation lenkt ARGYLE (2005) das Hauptaugenmerk auf das Blickverhalten als ein Wechselspiel zwischen zwei Komponenten, dem Blick als Kanal und als Verhalten. Die Augen stellen dementsprechend ein Mittel dar, das durch sein Verhalten (vor allem Öffnen des Sinneskanals) zu einem kommunikativen Signal wird (ebd.: 217, auch ELLGRING 2000: 31). Um eine Basis für reziproke Kommunikation schaffen zu können, ist es schließlich wichtig zu signalisieren, dass „der Betreffende aufmerksam ist, da[ss] der Kanal offen ist“ (ARGYLE 2005: 231).

ARGYLE (2005) nennt außerdem weitere interpretationswürdige Funktionen des Blickes:

Tab. 4: Weitere Funktionen des Blickverhaltens bei der Kommunikation

| Signal | Wirkungen |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Blicke am Ende der Äußerung eines anderen; ▪ Blicke während Teilen der eigenen Äußerung; ▪ häufige Blicke beim Sprechen; ▪ häufige Blicke, während man über den anderen Fragen stellt. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verstärkung; er/sie will zum selben Thema weiterreden; ▪ gibt Betonung; ▪ Ist stärker überzeugend; ▪ der andere spricht mehr über sich selbst. |

Quelle: ARGYLE (2005: 231), leicht modifiziert.

Darüber hinaus unterstreicht ARGYLE (2005) ein großes Ausdruckspotential des Blickes in Hinblick auf dessen Funktionen und hebt in diesem Zusammenhang die Mitteilungsfunktion der Augen hervor. Wie bereits thematisiert, werden mit Blicken Informationen über Stimmungen und Absichten vom Sender und seine Attitude gegenüber dem Empfänger vermittelt. Demzufolge kann der Blick in Kombination mit anderen Behavioren verschiedene Botschaften übertragen. Diesbezüglich kann man in der Regel „Blicke, die töten können“, „verständnisvolle“, „kritische“ oder „liebevolle Blicke“ von anderen Blickmustern unterscheiden. Erweitert um weitere Formen von interpersonalen Einstellungen lassen sich folgende Interaktionsaspekte herauskristallisieren, bei denen dem Blickverhalten eine wichtige Rolle zukommt:

- die Bereitschaft oder die Absicht, Kontakt aufzunehmen (vgl. EßER 2002: 377);
- Interesse vs. Desinteresse (ARGYLE 2005: 222ff);
- Zuneigung vs. Abneigung (ebd.);
- Dominanz vs. Unterwürfigkeit / Beschwichtigung (ebd.);
- Drohung (ebd.: 224);
- Kooperation vs. Konkurrenz (ebd.: 225).

Die meisten interpersonalen Einstellungen werden mithilfe solcher Ausdruckseinheiten wie „Blickdauer“ bzw. „Intensität des Blickes“ oder Einsatz und Nicht-Einsatz des Blickverhaltens realisiert (vgl. Kap. 5.2.4.2). Allerdings darf bei der Zuordnung von Blickmustern zu entsprechenden Intentionen des Gesprächspartners die Verhaltenspolysemie nicht vernachlässigt werden (vgl. OKSAAR 1988: 34). So kann ein intensiver Blickkontakt Drohung oder Dominanz signalisieren, wobei dasselbe Blickmuster als Zeichen der Zuneigung interpretiert werden. Identisch kann der erste Punkt aus der Tabelle 4 („Blicke am Ende der Äußerung eines anderen“) entweder die von ARGYLE (2005) formulierte Wirkung erzeugen (vgl. Tab. 4) oder Unverständnis bedeuten.

Mit dem Blick verbundene Vorgänge, wie zum Beispiel das Wegsehen, dienen ebenfalls der Realisierung verschiedener Funktionen. So kann das Abwenden des Blickes als Handlung interpretiert werden, die auf die Reduktion von Erregung oder Angst abzielt (vgl. ARGYLE 2005: 225). Das Wegsehen kann aus anderen Gründen motiviert sein: Beispielsweise wendet man den Blick ab, wenn man zögernd oder stockend redet, um die Beeinflussung von Störfaktoren zu vermeiden (ebd.: 231).

Aus den obigen Ausführungen resultiert, dass das Blickverhalten ein komplexes Phänomen ist, welches über ein breites Ausdruckspotential verfügt und verschiedene kommunikativ bedeutende Funktionen aufweist. Unbewusst steuert das Blickverhalten den Kommunikationsprozess und unterstützt die Interaktion zwischen Gesprächspartnern (vgl. Abfolge der Blicke bei der Interaktion). Gewisse Blicksignale agieren in verschiedenen Interaktionssituationen nicht nur fördernd für die Dekodierung anderer Behavioreme, sondern auch als eigenständiger Informationsträger (selbständiger Typ nonverbaler Kommunikation). Außerdem sind bei der Analyse eines bestimmten Blickmusters die erwähnten Aspekte von interpersonalen Einstellungen (Dominanz vs. Unterwürfigkeit, Zuneigung vs. Abneigung, Interesse,

Drohung etc.) zu berücksichtigen. Diese werden im folgenden Kapitel näher beschrieben.

5.2.4 Blickverhalten und soziale Performanz

Mithilfe von Blicken werden Intentionen, Einstellungen, Eigenschaften und Attitüden übermittelt. Neben den wichtigsten Blickmustern, die einen universellen Charakter aufweisen (Ausdruck des Erstaunens oder der Freude), gibt es im Rahmen der visuellen Interaktion typische Enkodierungen, die im Laufe der Sozialisation eingeprägt werden.

Angesichts der Tatsache, dass Blicksignale nur bedingt kontrollierbar sind, spielen die mittels Augen ausgesendeten Codes eine wichtige Rolle für kommunikationsrelevante Untersuchungen. Dank gewonnener Ergebnisse ist es möglich, anhand von enkodierten Informationen einen Aufschluss über die Persönlichkeit des Senders und über die interpersonalen Einstellungen zwischen den Interaktanten zu geben (vgl. ARGYLE 2005: 220-229).

5.2.4.1 Persönlichkeit

Allgemeine Anmerkungen

Persönliche Eigenschaften werden unter einem separaten Kodierungsfeld subsumiert. In diesem Zusammenhang weist ARGYLE (2005) auf solche Phänomene wie Geschlecht, Extraversion, Schizophrenie, Depression und Autismus hin, die ebenfalls mit Ausdruckseinheiten des Blickes in Verbindung stehen. Die Extravertiertheit ist beispielsweise durch eine erhöhte Häufigkeit des Blickes und einen längeren Blickkontakt gekennzeichnet (ebd.: 226). Untersuchungen von RUTTER und STEPHENSON (1972) zeigten, dass Depressive und Schizophrene im Gegensatz zu gesunden Personen weniger Blickkontakt aufbauen (vgl. ARGYLE 2005: 226), was auf eine Vermeidung des sozialen Kontaktes hinweist. Beim Autismus kommt es außerdem zur Aversion gegen Blickkontakte, weil Augen und Gesichter für Autisten sehr erregend sind (ebd.).

Geschlecht

In der Auseinandersetzung mit dem Aspekt „Geschlecht“ kommt SCHEUNPFLUG (2004b) zum Schluss, dass die gesamte Kommunikation zwischen Frauen und Männern bereits als „interkulturelle Kommunikation“ zu bezeichnen ist (ebd.: 122). ARGYLE (2002) verweist auf die Ergebnisse zahlreicher Untersuchungen bezüglich

der These, dass Frauen generell mehr „schauen“ als Männer. Außerdem werden sie schneller verunsichert, wenn ihnen während der Interaktion visuelle Anhaltspunkte fehlen (ebd.: 227f). COOK (1970) untersuchte im Rahmen eines Experiments die Merkmale der interpersonalen Einstellung „Zuneigung vs. Abneigung“. Aus Ergebnissen seines Experiments geht hervor, dass bei feindlichen Einstellungen und bei der Signalisierung von Konkurrenz der Blick intensiver als bei einer freundlichen Einstellung ist (vgl. ARGYLE 2005: 126f). FAST (2002a) beschreibt die Situation, in der ein Mann von einem anderen Mann länger angeblickt wird. Laut dem Autor führt ein längerer Blickkontakt im Mann-Mann-Kontext dazu, dass er den Betreffenden nervös und zornig macht (ebd.: 147). Während solcher Interaktionen bekommt der Betreffende die Empfindung, dass der andere etwas von ihm wolle oder dass etwas nicht in Ordnung sei. Das gilt fast für alle Situationen - ausgenommen der Konstellation, wenn Männer intim werden wollen oder wenn sie sich streiten (FAST 2002a: 147).

Daraus folgt, dass ein langer Blickkontakt in der Mann-Mann-Interaktion in der Regel als Drohsignal interpretiert wird. Allerdings soll an dieser Stelle ein weiteres Mal darauf hingewiesen werden, dass sich die Beschreibung des Blickverhaltens auf (west)europäische Kulturstandards bezieht und dass z. B. für arabische Gemeinschaften andere Verhaltensmuster signifikant sind.

Im Mann-Frau-Kontext kann das oben beschriebene Blickmuster (langer Blickkontakt) als Zeichen von Sympathie zwischen den Geschlechtern interpretiert werden. Zum Blickverhalten zwischen Mann und Frau werden von FAST (2002b) stammende Untersuchungsergebnisse herangezogen. Der Autor analysiert das Potential der Körpersprache in Bezug auf den Mann-Frau-Kontext an einem konkreten Beispiel, in dem er die Verhaltensweise eines Mannes, genannt Mike, ausführlich darstellt, der die Aufmerksamkeit von Frauen auf sich zieht. Aus seiner Analyse zieht FAST (2002b) die Schlussfolgerung, dass Mikes Erfolg mit seiner gezielt eingesetzten Körpersprache zusammenhing. Dabei spielten alle Elemente der Körpersprache eine wichtige Rolle (sein gelöster Gesichtsausdruck, Lächeln), wobei dem Blick die entscheidende Rolle beigemessen wurde. Seine Vorgehensweise, um die Aufmerksamkeit einer Frau auf sich zu lenken, beschreibt Mike folgendermaßen:

“And then I make my choice and I catch her eye.

(...)

I hold her glance a little longer than I should, since I don't really know her. I won't let her eyes slide away, and I narrow me – sort of” (FAST 2002b: 82).

Mikes Methode basiert allem Anschein nach auf den kommunikativen Eigenschaften des Blickverhaltens selbständigen Charakters, was sich in einer informativen Augenkommunikation ohne verbale Anteile niederschlägt. Diese Vorgehensweise ist jedoch nicht in allen Kulturkreisen angebracht. Beispielsweise darf ein Mann in den USA in der Regel erst dann eine Frau länger anschauen, wenn sie dazu eine Erlaubnis durch ihre Körpersprache gibt (sei es mit einem Lächeln, Antwortblick etc.) (vgl. FAST 2002a: 146). So kann ihr Interesse z. B. durch einen längeren Blickkontakt signalisiert werden. FASTs (2002a) Ausführungen zufolge ist die Körpersprache in romanischen Ländern ungezwungener, trotzdem kann das gleiche Blickmuster (längerer Blickkontakt) in diesen Kulturräumen als Aufforderung zu körperlicher Intimität interpretiert werden (ebd.).

Es sei angemerkt, dass die nonverbale Kommunikation im Mann-Frau-Kontext durch potentielle Fehlattritionen gekennzeichnet ist. Besonders bei der Interaktion zwischen Vertretern verschiedener Kulturen besteht die Gefahr, dass bestimmte Intentionen, die mithilfe von Behavioeren übermittelt werden, falsch interpretiert werden können. So berichtet EßER (2002) von einem Missverständnis zwischen griechischen Austauschstudentinnen und ihren deutschen Kommilitonen. Die Griechinnen zeigten ihr Interesse an den Deutschen durch affiliative Blicke (in Verbindung mit Lächeln). Die deutschen Studenten konnten wiederum die nonverbalen Signale der Griechinnen nicht entschlüsseln. Nach einem späteren Gespräch mit deutschen Mitstudenten stellten die Griechinnen fest, dass nonverbale Signale allein nicht ausreichen, um den Deutschen Sympathie zu signalisieren (vgl. EßER 2002: 379). Die ausgewählten Fallbeispiele dienen nicht nur zur Veranschaulichung der Tatsache, dass Zuneigung bzw. Abneigung durch bestimmte Blickmuster ausgedrückt werden, sondern sie zeigen auch exemplarisch, dass der Blick in interpersonalen Beziehungen ebenfalls selbständige kommunikative Funktionen aufweist (z. B. Mikes Augensprache oder affiliative Blicke der Griechinnen).

5.2.4.2 Interpersonale Einstellungen

In Anlehnung an zahlreiche Laborexperimente von EXLINE und WINTERS (1966) sowie von COOK et al. (1975) versucht ARGYLE (2005), den Zusammenhang zwischen dem Blickverhalten und interpersonalen Einstellungen zu beschreiben. Aus den Untersuchungsergebnissen resultiert, dass anhand von Variablen „Dauer des Blickkontakts“ sowie „Pupillengröße“ solche interpersonalen Einstellungen wie Attraktivität, Sympathie und Dominanz übermittelt werden (ebd.: 223). Die Experimente haben die Signifikanz bestimmter Blickmuster für die Herstellung interpersonaler Beziehungen überprüft. Die Resultate dieser Experimente lassen sich in Form von folgenden Gegensatzpaaren präsentieren:

- 1) Zuneigung vs. Abneigung
- 2) aktiv, selbstbewusst, dominant, vs. passiv, zurückhaltend, unterwürfig und ängstlich (ebd.).

Bei der Beschreibung des Kodierungssystems geht ARGYLE (2005) davon aus, dass es in neutralen Fällen (wenn zwischen den Interaktanten weder Antipathie noch eine offensichtliche Zuneigung vorherrschen) eine Balance zwischen der Tendenz zu sehen und der Tendenz wegzusehen festzustellen ist (ebd.: 222). Das Modell der affiliativen Balance (auch das Modell des affiliativen Gleichgewichtes) erklärt das Blickverhalten hinsichtlich der Dauer: Wenn die Interagierenden miteinander sympathisieren, wird das Gleichgewicht zwischen gewöhnlicher Zu- und Abwendung des Blicks verschoben, was in Form eines verlängerten Blickkontakts zum Ausdruck kommt. Außerdem wurden gewisse Zusammenhänge zwischen dem Blickverhalten und solchen Variablen wie Abstand und Intimität des Themas festgestellt. Wie bereits erklärt, wird der Blickeinsatz bei persönlichen Fragen seltener. Je größer der Abstand zwischen den sympathisierenden Personen, desto länger und intensiver ist der Blickkontakt und umgekehrt. In den vorhergehenden Kapiteln wurde außerdem bereits angedeutet, dass eine Person umso sympathischer wirkt, je mehr sie den anderen anblickt. Ein geringerer Blickkontakt ist hingegen mit misstrauischen, negativen Einstellungen oder mit Betrug verbunden. Dies wird von Täuschungsversuchen bestätigt: deren Ergebnisse zeigten, dass bei Situationen, in denen eine Person ihren Gesprächspartner täuschen will, der Blickkontakt meistens geringer wird (vgl. ARGYLE 2005: 222). Mit Blick auf interpersonale Einstellungen entwickelte

CHANCE (1967) eine sogenannte „Aufmerksamkeitsstruktur“, um die Analogie zwischen Verhaltensweisen von Tieren und Menschen zu beschreiben (ARGYLE 2005: 222). Laut den Ergebnissen dieses Experiments beeinflussen dominante Tiere ihre Untergeordneten anhand von nonverbalen Signalen. Der Blick spielt dabei unter anderen nonverbalen Elementen eine entscheidende Rolle und hat eine unterschiedliche funktionale Bedeutung im Vergleich zu jener bei Menschen. Ein direkter Blickkontakt wird beispielsweise in der Regel als unmittelbares Drohsignal benutzt. Obwohl Menschen sowohl über die Körpersprache als auch über das verbale Sprachsystem verfügen, kommt dem ersten Aspekt in Hinblick auf Dominanzhierarchien eine besondere Bedeutung zu. In menschlichen Gesellschaften dient das Blickverhalten ebenfalls dazu, die Einstellung von „Dominanz“ zum Ausdruck zu bringen. In Anlehnung an THAYERS (1969) These kann man sagen, dass die Person, die längere Blicke aussendet, als dominanter betrachtet wird als diejenige, die nur kurze Zeit anblickt (vgl. ARGYLE 2005: 223).

Bemerkenswert sind Untersuchungen zu weiteren Komponenten des Blickverhaltens. So untersuchten STASS und WILLIS (1967) in ihren Experimenten den Zusammenhang zwischen der Blickdauer und der Pupillengröße (vgl. ARGYLE 2005: 221). Sie konnten eine gewisse Abhängigkeit zwischen beiden Variablen in Bezug auf Sympathie feststellen. Während des Experiments zeigten die Proband/innen ihre Sympathie durch einen langen Blickkontakt, der von einer Pupillenerweiterung begleitet war. Dieses Experimentergebnis kann eine Erklärung dafür sein, warum Frauen früher (um sich attraktiver für Männer zu machen) ihre Pupillen mit Belladonna vergrößerten (ebd.).

Daraus resultiert, dass das Auge und dessen Ausdruckseinheiten wie Blickdauer und Pupillengröße bestimmte Intentionen ausdrücken, die der Etablierung und der Aufrechterhaltung interpersonaler Beziehungen in den Dimensionen „Zuneigung vs. Abneigung“, „Dominanz“, „Drohung“ etc. dienen. An dieser Stelle ist es wichtig, erneut auf die kulturelle Determinierung des Blickverhaltens zu verweisen. Die kulturellen Differenzen können zur Verhaltenspolysemie in der visuellen Interaktion beitragen. Deswegen bedarf der kulturelle Aspekt des Blickverhaltens einer separaten Betrachtung, in der universelle Aspekte mit kulturellen Besonderheiten kontrastiert werden.

5.2.5 Blickverhalten: universal überformt oder kulturspezifisch?

Der Blick jedes Menschen spielt von der Geburt an eine zentrale Rolle. So unterstreicht ARGYLE (2005) die Bedeutung des Blickens bei der Herstellung von Beziehungen zwischen den neugeborenen Kindern und ihren Müttern (ebd.: 233, auch ELLGRING 2000: 29). Laut dem Forscher reagieren Säuglinge von Geburt an besonders auf den Stimulus des menschlichen Augenpaars (ebd.). Das beschriebene Phänomen weist ARGYLES (2005) Argumenten zufolge einen universalen Charakter auf. Trotz eines gemeinsamen Ursprunges entwickelten sich einige Aspekte des Blickverhaltens innerhalb von kulturellen Sozialisationen unterschiedlich. Um die Kulturalisierungsgefahr an dieser Stelle zu vermeiden, gehe ich in meinen Ausführungen von einer Balance zwischen den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Blickmuster aus, die in den meisten kulturellen Gemeinschaften feststellbar ist. In diesem Kapitel wird auf bedeutende Differenzen eingegangen, die meiner Ansicht nach für die interkulturelle Sensibilisierung von Belang sind. So wird im Folgenden in erster Linie versucht, anhand von Einzelbeispielen die Erkenntnis kultureller Diversität des Blickverhaltens zu vermitteln, für die DaF-Studierende generell sensibilisiert werden sollen.

Um die Gesamtheit von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in Bezug auf diverse soziokulturelle Handlungen aufzuzeigen, wird zuerst die gemeinsame Basis des Blickens dargestellt, die ich als universal überformte Blickmuster (vgl. OOMEN-WELKE 2003: 3) im Gegensatz zu kulturell differenziertem Blickverhalten bezeichne.

5.2.5.1 Basis des Blickphänomens

Die Analyse des Blickverhaltens innerhalb einer Gesellschaft bietet ein vielfältiges Spektrum von Situationen, in denen der Blick als ein aktives Kommunikationselement fungiert. Mithilfe von Untersuchungsergebnissen von ARGYLE (2005), EHLICH und REHBEIN (1982), FAST (2002a) und OKSAAR (1988) werden im Folgenden drei verschiedene Situationen aus dem alltäglichen Leben beschrieben:

Situation 1: „Im Speisewagen“

Die erste Situation stellt das Problem der „lästigen“ Augen dar. Darunter sind Spannungen der Art gemeint, wenn man nicht weiß, wohin der Blick gerichtet werden soll, beispielsweise während einer Zugfahrt (vgl. FAST 2002a: 141).

Um solche Situationen zu illustrieren, wird ein Auszug aus dem Essay von Cornelia Otis SKINNER zitiert:

„Sie lesen wiederholt die Speisekarte, sie spielen mit dem Besteck herum, sie untersuchen ihre Fingernägel, als sähen sie sie zum ersten [M]al. Dann kommt der unvermeidliche Augenblick, in dem ihre Blicke sich treffen, aber sie treffen sich nur, um sofort wieder abzugleiten, hinaus aus dem Fenster, um die vorüberziehende Landschaft zu betrachten“ (FAST 2002a: 142).

Das Beschriebene kommt im Alltag in verschiedenen Konstellationen vor: Im Wartezimmer einer Arztpraxis, an einer Haltestelle etc. Die im Zitat beschriebene Situation ist maßgeblich vom Blickverhalten abhängig. Das weitere Geschehen hängt davon ab, ob der Blickkontakt vermieden oder als Instrument der Kontaktaufnahme verwendet wird. Der Kommunikationsanlass kann mit dem Blick initiiert und durch verbale Mittel aufgegriffen werden. Diese Initiierung kann wiederum vom Kommunikationspartner durch verschiedene Signale abgelehnt werden (z. B. durch das Wegschauen). Auf die interaktionssteuernde Funktion des Blickes wird im alltäglichen Leben des Öfteren zurückgegriffen, wenn man nicht gestört werden will oder wenn man jemanden ansprechen möchte.

Situation 2: Der verstohlene Blick (vgl. FAST 2002a: 143)

In dieser Situation geht es um den Blick während der Beobachtung, bei welcher der Beobachter bzw. die Beobachterin unbemerkt bleiben möchte. Jedoch ist bei solchen Situationen häufig ein interessantes „Beobachtetwerden“-Phänomen festzustellen (vgl. ARGYLE 2005: 225). Wenn eine Person länger von einem „Beobachter“ angestarrt wird, bekommt sie unbewusst ein unangenehmes, störendes Gefühl, als ob uns die Sinnesorgane von einem verstohlenen Blick berichten würden. Der/ die Betroffene fühlt in der Regel beim Beobachtetwerden den verstohlenen Blick, auch wenn der Beobachter bzw. die Beobachterin außerhalb des Blickfeldes steht. Dieses Phänomen findet außerdem seinen Platz in der Sprache. In Russland wird zu denjenigen, die das Gefühl, beobachtet zu werden, verspüren, gesagt, dass er/ sie „Augen auf dem Nacken hat“ (у него/ неё глаза на затылке).

ARGYLE (2005) verweist außerdem auf einen Zusammenhang zwischen dem Beobachtetwerden-Gefühl und Rollenbeziehungen (ebd.). Seinen Ausführungen zufolge fühlt man sich besonders oft beobachtet, wenn man „interviewt wird, jünger

ist oder wenn eine junge Frau mit einem jungen Mann zusammen ist“ (ARGYLE 2005: 225). Allerdings werden die genannten Situationen vom Autor nicht weiter ausgeführt.

Situation 3: Mangelhafte Blickerfüllung (vgl. OKSAAR 1988: 37)

Unter einer mangelhaften Blickerfüllung ist solch ein Blickmuster zu verstehen, das keine erforderliche Fixierung auf den Gesprächspartner aufweist und als Sehen ins „Leere“ bezeichnet wird (vgl. EHLICH/REHBEIN 1982: 27). Obwohl die Person mit mangelhafter Blickerfüllung ihren Blick auf den Gesprächspartner richtet, nimmt sie ihn nicht wahr. Um den abwesenden Charakter des Blickens zu unterstreichen, wird in Bezug auf dieses Blickverhalten manchmal der Ausdruck „durch jemanden hindurchsehen“ benutzt (ebd.).

Die oben dargestellten Situationen legen nahe, dass das Blickphänomen ein konsistentes Element der menschlichen Kommunikation in verschiedenen soziokulturellen Strukturen ist. Primär fungiert der Blick als Mittel der Initiierung bzw. Nicht-Initiierung von Interaktionen (Situation 1). Weitere Facetten des Blickphänomens sind außerdem beim „verstohlenen Blick“ (Situation 2) oder bei der mangelhaften Blickerfüllung (Situation 3) festzustellen, um nur einige der Konstellationen zu nennen, in denen das Blickverhalten einen universal überformten Charakter aufweist.

5.2.5.2 Kulturell differenziertes Blickverhalten

Bei der Betrachtung des kulturell differenzierten Blickverhaltens wird von folgender These ausgegangen: Dieselben Blickmuster „aktualisieren im jeweiligen [kulturellen] Kontext einen Inhalt“ (OKSAAR 1988: 34). So bedeutet ein direkter Blickkontakt dem Interaktionspartner gegenüber in europäischen kulturellen Gemeinschaften Aufrichtigkeit und Ehrlichkeit und Senken der Augen wird mit Unehrlichkeit oder schlechtem Gewissen assoziiert (vgl. OKSAAR 1988: 39). Jedoch kann das Senken der Augen nach nicht-europäischen Kulturstandards andere kulturbedingte Bedeutung enthalten. Um mögliche Fehlattraktionen aufgrund der Unwissenheit über solche kulturellen Differenzen zu vermeiden, ist eine Art Sensibilisierung für interkulturelle Unterschiede von Bedeutung. Für interkulturelle Sensibilisierung wird in vielen Trainingsmodellen eine Analyse von Fallbeispielen vorausgesetzt (vgl.

HELMOLT/MÜLLER 1993: 530). Diesem Anliegen wird im folgenden Abschnitt dieses Kapitels nachgegangen.

Eine Reihe von Beispielen zeigt, dass eine mangelnde Sensibilisierung für kulturelle Diversität zur Entstehung von Spannungsfeldern führen kann. Ein anschauliches Beispiel hierfür stellt ein Vorfall dar, welcher sich in einer New Yorker High-School abspielte (vgl. FAST 2002a: 144). Die Schülerin Livia aus Puerto Rico wurde des Rauchens in der Schule beschuldigt, weil sie sich nicht traute, bei der Aussprache mit dem Schulleiter ihm in die Augen zu schauen. Das Mädchen starrte während des gesamten Gesprächs mit gesenktem Blick zum Boden. Überzeugt von ihrer Schuld, wollte der Schulleiter das Mädchen von der Schule ausschließen.

“It wasn’t what she said, (...) It was simply her attitude. There was something sly and suspicious about her. She just wouldn’t meet my eye. She wouldn’t look at me.” (FAST 2002b: 128).

Die Situation spitzte sich zu und entwickelte sich zu einer Demonstration puertoricanischer Eltern, die von Livias Unschuld überzeugt waren. In der Tat wurde Livias Haltung seitens des Schulleiters missverstanden, da ihr Verhalten in diesem Fall von puerto-ricanischen Kulturstandards beeinflusst wurde. Dieses lässt sich mithilfe von Behavioren erklären, welche das Kulturem „Respekt“ auf eine kulturspezifische Weise realisieren:

“In Puerto Rico a nice girl, a good girl, (...) does not meet the eyes of an adult. Refusing to do so is a sign of respect and obedience. It would be as difficult for Livia to look you in the eye as it would be for her misbehave (...) “(FAST 2002b: 129).

Abb. 11 Die kulturdeterminierte Bedeutung des Blickkontakts



Aus dem obigen Zitat geht hervor, dass dieselbe Verhaltensweise (in diesem Fall das Senken der Augen) in bestimmten Kulturräumen auf Verschlagenheit und Unehrllichkeit hinweist, während diese in anderen kulturellen Gemeinschaften Respekt und Gehorsamkeit bedeutet.

Quelle: Koptelsewa (2004: 98).

Eine ähnliche Fehlinterpretation in Bezug auf das ausweichende Blickverhalten referiert APELTAUER (2000): Das Missverständnis spielte sich im Laufe eines Interviews ab: Ein Interviewer musste mehrmals die gleiche Frage an seinen afro-amerikanischen Probanden stellen. Der Interviewer brachte den fehlenden Blickkontakt seines Gegenübers mit den Fragen in Verbindung, die für ihn unverständlich sein könnten. Die interviewte Person fragte sich wiederum irritiert, „für wie dumm sein Gesprächspartner ihn eigentlich hält“ (APELTAUER 2000: 137), sodass er mehrmals das Gleiche wiederholt. In der geschilderten Situation wartete der Interviewer auf signifikante Blickmuster, die die Nachvollziehbarkeit des Gedankenganges signalisieren würden. Der Nicht-Einsatz des Augenkontakts wurde dementsprechend als Unverständnis interpretiert. Allerdings kann der ausweichende Blick in manchen kulturellen Gemeinschaften als Behaviorum für Respekt und nicht zwangsläufig als Signal von Respektlosigkeit oder Nichtverstehen fungieren.

Außerdem können andere Ausdruckseinheiten des Blickes ebenso kulturbedingt sein. Die wichtigsten davon werden unter den Stichwörtern „Augenkontakt“, „Blickrichtung“, „Blickdauer“ und „Einsatz des Blickes zur Informationsübermittlung“ zusammengefasst (vgl. EßER 2002: 378). Jedoch soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass bei der Analyse der nachfolgenden Ausführungen über kulturspezifisches Blickverhalten das Augenmerk in erster Linie auf die Ausdruckseinheiten des Blickes und nicht auf die genannten kulturellen Gemeinschaften gerichtet werden soll. Vielmehr geht es um die Sensibilisierung für unterschiedliche Blickmuster in der Kommunikation mit fremdkulturell sozialisierten Gesprächspartnern.

Augenkontakt

Ein direkter Blickkontakt wird in westlichen Kulturen als vertrauensbildend aufgefasst und seine Vermeidung als Zeichen der Unaufrichtigkeit oder als Zeichen von mangelndem Interesse oder Respekt empfunden. In China, Japan, Puerto Rico und anderen lateinamerikanischen Ländern wird ein direkter Blickkontakt dagegen häufig als ein Zeichen der Respektlosigkeit interpretiert und daher vermieden. Ein konträres Beispiel ist in arabischen und einigen afro-amerikanischen Gemeinschaften festzustellen: Der dort praktizierende intensive Blickkontakt kann in unterschiedlich sozialisierten Kulturräumen als Anstarren fehlinterpretiert werden. ARGYLE (2005)

bezeichnet diese Erkenntnis als den auffälligsten Unterschied in Bezug auf das Blickverhalten (ebd.: 233).

Blickrichtung

In kulturvergleichenden Beiträgen wird außerdem auf die spezifischen Unterschiede in Hinblick auf die Richtung des Blickens während der Konversation hingewiesen. Diese Untersuchungen bestätigen, dass in Estland die Blickrichtung während des Gesprächs auf die Linie von Schläfe oder Ohren gehalten wird sowie dass Japaner/innen den Blick eher auf dem Hals als auf die Augen halten (vgl. OKSAAR 1988: 39).

Blickdauer

Im arabischen Kulturkreis ist der Blickkontakt zwischen Interaktanten dadurch gekennzeichnet, dass er länger und viel intensiver ist als im westlichen Kulturraum. Für viele Asiaten und Lateinamerikaner gilt Augenkontakt beim Gespräch, wie bereits thematisiert, als Zeichen von mangelndem Respekt, was falsch als Desinteresse interpretiert werden kann. Vor einem gering ausgeprägten, „flüchtigen“ Blick werden die Europäer besonders in Bezug auf Geschäfte und Verhandlungen gewarnt (vgl. WOLF 2007: 8). Erwähnenswert ist außerdem folgende Besonderheit: Laut Beobachtungsberichten schließen Japaner/innen die Augen, wenn sie sich konzentrieren. Erfahrungen von Geschäftspartnern aus Europa mit Japaner/innen zeigen, dass japanische Mitarbeiter/innen häufig bei den Präsentationen ihre Augen schließen, „indem sie alle visuellen Reize ausschalten und ihre volle Aufmerksamkeit auf das Gesagte richten“ (WOLF 2007: 9).

Einsatz des Blickes zur Informationsübermittlung

In einigen kulturellen Gemeinschaften wird die Information in bestimmten Kontexten ausschließlich durch Blicksignale mitgeteilt. Solche Blickmuster können in anderen Kulturkreisen um verbale Anteile ergänzt oder verbal geäußert werden. Interessante Beobachtungen sind in diesem Zusammenhang mit dem Flirtverhalten verbunden (vgl. Kap. 5.4.3.1). Die bereits erläuterte Situation zwischen Griechinnen und Deutschen verdeutlicht diese Annahme und zeigt, wie dasselbe Kulturrem (Flirt) unterschiedlich realisiert werden kann.

In Zusammenhang mit kulturbedingten Blickmustern werden Interpretationsübungen in Kursmaterialien integriert, die aus der interkulturellen Perspektive zu analysieren sind:

Tab. 5: Interpretationsaufgaben

| Interpretationsaufgabe zum Blickverhalten | Auszug aus dem Quiz zur interkulturellen Kompetenz |
|--|--|
| Frau Menzel bespricht mit ihrer Kollegin Nakamura ein Projekt. Frau Nakamura sieht Frau Menzel nicht in die Augen, sondern sieht weg. Frau Menzel ist irritiert und fragt: „Interessiert Sie das Projekt denn gar nicht, Frau Nakamura?“ Frau Nakamura antwortet erstaunt: „Doch, natürlich! Wie kommen Sie auf die Idee?“ | <p>Bei geschäftlichen Gesprächen ...</p> <p><input type="checkbox"/> sieht man dem Gegenüber über die Schulter.</p> <p><input type="checkbox"/> sieht man dem Gegenüber in die Augen.</p> <p><input type="checkbox"/> sieht man dem Gegenüber auf die Stirn.</p> |

Quelle: FÜGERT/RICHTER (2009: 22).

Die Aufgabestellung dieser Übung expliziert den Unterschied bezüglich des Einsatzes bzw. Nicht-Einsatzes des Augenkontaktes während der Kommunikation und regt zur Reflexion über das kulturspezifische Blickverhalten an.

Aus den obigen Ausführungen lassen sich folgende Thesen bezüglich der universal überformten und kulturbedingten Basis des Blickverhaltens schlussfolgern: Einerseits zeigt sich die interaktionssteuernde Funktion des Blickverhaltens als universal. In verschiedenen kulturellen Gemeinschaften wird anhand vom Blickkontakt (bzw. durch das Vermeiden visueller Interaktion) Kommunikation initiiert bzw. abgelehnt. Außerdem sind weitere mit dem visuellen Kanal verbundene Phänomene zu nennen, die allem Anschein nach universal überformt sind. Dazu gehören der „verstohlene Blick“ und die „mangelnde Blickefüllung“, die in den Situationen 2 und 3 erläutert wurden. Andererseits sind spezifische Blickmuster feststellbar, die wiederum kulturell determiniert sind. In Form von Behavioren dienen sie der Realisierung bestimmter Kultureme, wie z. B. das Senken der Augen mit der Intention, Respekt zu zeigen. Es gilt, die Realisierungen von Kulturemen weder positiv noch negativ zu bewerten, sondern sich dieser Tatsache bewusst zu werden, um mit solchen Differenzen kultursensibel umgehen zu können. Im nachfolgenden Kapitel wird das Augenmerk

auf die nonverbale Kommunikation bzw. das Blickverhalten im pädagogischen Diskurs gerichtet.

5.3 Interaktionale Kompetenz im pädagogischen Diskurs

5.3.1 Nonverbale Kommunikation im Unterricht

Ein Unterricht stellt eine Konstellation dar, in deren Rahmen verbale, non- und extraverbale Signale mit bestimmten Intentionen ausgesendet werden. Die Fähigkeit, solche kommunikativen Handlungen vollziehen und deuten zu können, gehört zur interaktionalen Kompetenz (vgl. Kap. 5.1). In der Regel geht es dabei um die Bedeutung nonverbaler Kommunikation oder Körpersprache im unterrichtlichen Kontext oder speziell für den Fremdsprachenunterricht. So weisen SCHÖBER (2000), APeltauer (2000) u. a. auf die wichtige Rolle des Fremdsprachenunterrichts für die Entwicklung interkultureller Kompetenz hin. Diese Domäne, in der eine fremde Sprache bzw. eine Zweitsprache vermittelt wird, ist ein passender Kontext, um vor allem kulturspezifische nonverbale Elemente einer fremdkulturellen Gemeinschaft zu fokussieren. Der Hauptgrund dafür besteht darin, dass jeder Fremdsprachenunterricht einen hohen Grad an Interaktionsmöglichkeiten aufweist. Demzufolge ist der unterrichtliche Kontext gut dafür geeignet, „Verbalsprachliche-Körpersprachliche-Zusammenhänge“ zu praktizieren (vgl. SCHÖBER 2000: 215).

Die Literaturanalyse der praxisbezogenen Publikationen von SCHÖBER (2000), APeltauer (2000), SCHEUNPFLUG (2004a) etc. zeigt, dass Untersuchungen zum Thema „Körpersprache“ in der Fremdsprachendidaktik kaum durchgeführt wurden. Dies schlägt sich sowohl im Defizit an theoretischen Zugängen als auch in mangelnden praxisrelevanten Ergebnissen nieder: So formuliert SCHEUNPFLUG (2004a) Problemitek in Bezug auf verbale und nonverbale Kommunikation im Unterricht:

„Es gibt bisher kaum einen didaktischen Ansatz, der die Bedeutung der nonverbalen Kommunikation im Unterricht angemessen hervorhebt oder das Zusammenspiel zwischen verbaler und nonverbaler Kommunikation angemessen zu beschreiben vermag“ (SCHEUNPFLUG 2004a: 119).

APeltauer (2000), EßER (2002), MÜHLEN ACHS (2000), ROSENBUSCH, H. S. (2000) untersuchen die Rolle der nonverbalen Kommunikation im Unterricht aus verschiedenen Perspektiven. So betrachtet MÜHLEN ACHS (2000) den Unterricht als

eine Interaktion zwischen allen Beteiligten, welche durch unterschiedliche Merkmale gekennzeichnet ist. Zu möglichen unterrichtsspezifischen Handlungen zählt sie folgende:

Lehrer/innen:

- „visuelle Aufmerksamkeit oder Ignoranz,
- lobende oder tadelnde Rückmeldungen,
- qualitativ unterschiedliche Hilfestellungen“ (MÜHLEN ACHS 2000: 56).

Schüler/innen:

- „Verletzungen der verbindlichen Verhaltensregeln,
- persönliche Angriffe“ (ebd.).

Aus der Auflistung der oben genannten interaktiven Vorgänge geht hervor, dass das Unterrichtsgeschehen viele Prozesse auf der nonverbalen Ebene einbezieht. EßER (2002) akzentuiert die Rolle der Körpersprache in Bezug auf den DaF-Unterricht, den sie als interkulturelle Begegnungssituation bezeichnet (ebd.: 381). Bei der Definition der körpersprachlichen Funktionen im Unterricht weist die Autorin auf eine allgemeine, interaktive Funktion hin, „insofern als dass sie der Initiierung, Aufrechterhaltung, Beendigung und Pflege von interpersonalen Kontakten mit der Klasse, Gruppen oder auch einzelnen LernerInnen/n dient“ (EßER 2002: 381). Außerdem unterstreicht sie die motivierende Funktion von nonverbaler Kommunikation, mittels derer es möglich ist, Freude am Fach zu wecken und das Lernmaterial zu vermitteln.

Der unbewusste Rückgriff auf nonverbale Signale ist im Unterricht mit verschiedenen Intentionen verbunden. Besonders aktiv werden diese in Form von prozessualen Reaktionen seitens der Schüler/innen eingesetzt. ROSENBUSCH, H. S. gliedert sie in Signale der Aufmerksamkeit, des Verstehens und der Bewertung (ebd.: 175).

Interessant erscheinen die Erkenntnisse in Hinblick auf das Schülerverhalten während des Unterrichts, das der Lehrperson inhaltliche Informationen über interpersonale Einstellungen oder über den emotionalen bzw. physischen Zustand der Schüler/innen liefert. Aus ihrer Körpersprache können Lehrkräfte ausführliche Informationen über beispielsweise „Interesse vs. Langweile“ oder „Müdigkeit“ entnehmen:

- „(...) ob sie interessiert sind (Blickkontakt mit Lehrer oder Schüler, der gerade spricht, etwas geweitete Augen, mimisches Mitgehen),
- ob sie sich langweilen (uninteressiertes Wegschauen, Spielen, mimisch keine Reaktion auf Informationsschritte),
- ob sie müde sind (Gähnen, mühsamer Blickkontakt, mimisch abgeschwächte, verspätete Reaktionen)“ (ROSENBUSCH, H. S. 2000: 184).

Es liegt auf der Hand, dass nonverbale Signale im unterrichtlichen Kontext als Informationsträger fungieren, die für die Lehrperson interpretationswürdig sind. Die interaktionale Kompetenz seitens des Lehrers bzw. der Lehrerin spielt dabei eine wichtige Rolle, um möglicherweise Unverständnis, Störungen sowie Spannungen zu vermeiden (vgl. ROSENBUSCH, H. S. 2000: 170).

Neben den Reaktionen auf die Lehrer- und Schülerbeiträge deutet ROSENBUSCH, H.S. (2000) auf Monitore des Unterrichtsprozesses hin, die einen gewöhnlichen unterrichtlichen Ablauf regulieren und bei Bedarf korrigieren (auch WITTE 1996). Dazu führt er als Beispiel einen kurzen Blickaustausch an, welcher zusätzlich als Ermahnungszeichen verwendet werden kann. Weitere Aspekte des Blickverhaltens im pädagogischen Diskurs und die Rolle interaktionaler Kompetenz werden als Nächstes erörtert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Unterricht eine interaktive Situation zwischen der Lehrperson und Schüler/innen darstellt, bei der nonverbale Signale inhaltliche Informationen beinhalten. Körpersprachliches Verhalten fungiert als Reaktion der beteiligten Personen auf das Unterrichtsgeschehen und als Monitor, welcher der Regulierung des unterrichtlichen Prozesses dient. Besonders in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht ist es beachtlich, dass nonverbale Elemente in einer Unterrichtssituation sprachliche (fehlende) Inhalte ausgleichen können und generell einen wichtigen Bestandteil der Interaktion zwischen den Teilnehmer/innen einer Lerngruppe darstellen.

5.3.2 Funktionen des Blickverhaltens im Unterricht

Wie bei jeder anderen Kommunikation informellen oder formellen Charakters nimmt das Blickverhalten in der unterrichtlichen Interaktion einen wichtigen Platz ein. Im vorhergehenden Unterkapitel wurden einige signifikante Funktionen visueller Interaktion thematisiert. Als Erstes ist die Rolle der Blicksignale in Bezug auf die Aufrechterhaltung der schulischen Ordnung hervorzuheben (vgl. ROSENBUSCH, H. S. 2000: 193), was am Beispiel des Monitors zur Verhaltenskorrektur besonders

deutlich wird. Außerdem merkt ROSENBUSCH, H. S. (2000) an, dass der Einsatz des Blickes an richtiger Stelle zur Erhöhung der Aufmerksamkeit seitens der Schüler/innen beiträgt. Eine kurz andauernde Blickzuwendung zu „störenden“ Schüler/innen soll bei den letzteren einen disziplinierenden Effekt hervorrufen (ebd. f).

Andere Funktionen des Blickverhaltens sind in Bezug auf prozessuale Reaktionen während des Unterrichts festzustellen. Die Aufmerksamkeit wird in der Regel durch den Blickkontakt als Zeichen des Zuhörens signalisiert (vgl. ROSENBUSCH, H. S. 2000: 175). Darüber hinaus demonstriert ein signifikantes Blickmuster mit hochgezogenen Augenbrauen das Unverständnis. Wenn die Schüler/innen opponieren, wird dies durch ein ostentatives Wegschauen deutlich gemacht (ebd.: 184).

Neben den Zeichen der Reaktionen wird der Einsatz des Blickes in Turn-taking-Mechanismen im Unterricht mit einbezogen. Die diskursspezifischen Mechanismen visueller Interaktion im Unterricht umfassen ritualisierte Regeln des Drannehmens sowie des Wortergreifens (vgl. ROSENBUSCH, H. S. 2000: 176).

Als Nächstes werden die Herstellung und Aufrechterhaltung von Sozialbeziehungen im unterrichtlichen Prozess in Betracht gezogen, wobei der Einsatz bzw. Nicht-Einsatz des Blickes eine entscheidende Rolle spielt. Es ist augenscheinlich, dass Lernende visuelle Ignoranz aufseiten des Lehrers bzw. der Lehrerin als „verletzendes Verhalten“ auffassen (vgl. SCHEUNPFLUG 2004a: 117). Daher ist es wichtig, einen ausgeglichenen Blickkontakt mit den Teilnehmer/innen der ganzen Gruppe zu halten. In diesem Zusammenhang spricht man von Blickdemokratisierung. Unter Blickdemokratisierung ist ein bewusster Einsatz des Blickkontakts Richtung solche Schüler/innen gemeint, die tendenziell übersehen oder ignoriert werden (vgl. SCHEUNPFLUG 2004a: 118). Die Autorin unterstützt ihre These mit dem Argument, dass solche Schüler/innen durch „wertschätzende“ Blicke zur Arbeit im Unterricht motiviert und positiv eingestellt werden können (ebd.).

Allerdings muss die Tatsache berücksichtigt werden, dass sich die obigen Ausführungen vorwiegend auf universal überformte Blickmuster beziehen. Kulturdeterminiertes Blickverhalten kann in seiner Realisierung variieren, je nach dem, ob Teilnehmer/innen der Lerngruppe aus verschiedenen Kulturräumen stammen oder die Gruppe in dem Sinne homogen ist und der Lehrer bzw. die Lehrerin zu einer für Schüler/innen fremdkulturellen Gemeinschaft gehört. In heterogenen Lerngruppen spielt die visuelle Interaktion eine besonders wichtige

Rolle, weil in solchen Konstellationen die Gefahr von Fehlattritionen außerordentlich hoch ist (vgl. APELTAUER 2000, EßER 2002).

An dieser Stelle ist zu betonen, dass den Lehrkräften der nonverbale Aspekt der Aufmerksamkeit des Öfteren entgeht, weil sie ihre vordergründigen Lehrziele verfolgen. Dies kann zur Entstehung von Fehlattritionen, besonders wenn in einer heterogenen Gruppe Spannungsfelder vorhanden sind.

Aus den obigen Argumentationen geht hervor, dass das Blickverhalten als ein konsistentes Element unterrichtlicher Kommunikation fungiert. Als Monitor und Reaktionsinstrument trägt ein gezielter Einsatz des Blickes maßgebend zur Disziplinierung und Steuerung des Unterrichtsprozesses bei. Außerdem gelingt es anhand des Einsatzes bzw. Nicht-Einsatzes vom Augenkontakt, die Aufrechterhaltung von Sozialbeziehungen im unterrichtlichen Prozess zu fördern. Darüber hinaus kann ein angemessen eingesetzter Blick als Ersatz für verbale Kommunikation fungieren, denn nonverbale Elemente im Unterricht dienen generell als Hilfestellung für Lernende: Sie senden Signale des Nichtverstehens aus oder künden Partizipationswillen an.

5.4 Zwischenfazit

Das Kapitel wurde mit den wichtigsten Aspekten nonverbaler Elemente eingeleitet, wonach der Untersuchungsgegenstand auf das Blickverhalten beschränkt wurde. Unter Berücksichtigung dieser Spezifizierung wurde das menschliche Auge aus unterschiedlichen Perspektiven analysiert. Besonders ausführlich wurde die kommunikative Bedeutung des Blickverhaltens betrachtet.

Visuelle Signale werden seitens der Interaktanten in der Regel unbewusst ausgesendet. Daher fungieren sie als bedeutungsvolle Botschaften für die Kommunikation. Eine Reihe von Blickmustern enthält Informationen, die für verschiedene Aspekte interpersonaler Einstellungen relevant sind. Ihre Realisierung erfolgt mittels Ausdruckseinheiten des Auges, indem bestimmte Absichten, Emotionen oder interaktionssteuernde Informationen übermittelt werden, namentlich durch den Einsatz bzw. Nicht-Einsatz des Augenkontakts, durch die Blickdauer, Blickzuwendung und -abwendung, Blickrichtung sowie durch das Senken der Augen oder im Zusammenhang mit dem Gesichtsausdruck.

Die Gesamtheit visueller Signale lässt sich in universal überformte und kulturell differenzierte Blickmuster (Behavioreme) klassifizieren. Dies ist für die Interpretation von nonverbalen Zeichen besonders relevant. Bei der Auseinandersetzung mit non-, extraverbalen und anderen kommunikativen Handlungen spricht man von der interaktionalen Kompetenz. Diese bedeutet u. a. die Fähigkeit, nonverbale Signale in Abhängigkeit vom soziokulturellen Kontext adäquat zu deuten. Meiner Ansicht nach gehört die interaktionale Kompetenz zu einer wichtigen Fähigkeit von Lehrpersonen. Aus diesem Grund wurde die Relevanz interaktionaler Kompetenz auf den pädagogischen Diskurs transferiert. Pädagogische Praxisfelder werden im weiteren Verlauf der Arbeit im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen.

6 Interkulturelle Sensibilisierung

6.1 Lehren in multikulturellen Gruppen

6.1.1 Kulturelle Heterogenität - Implikationen für Lehrtätigkeit

Die zunehmende Mobilität der Bevölkerung führt dazu, dass heutzutage eine kulturelle Vielfalt in verschiedenen Domänen vorzufinden ist. Durch Migration kann ein Klassenraum zu einem Ort interkultureller Begegnung werden. Gemäß dem Ansatz individueller Entwicklung sollen interkulturelle Begegnungssituationen in Form eines Unterrichts für eine Lehrperson eine Chance darstellen, die „unter Umständen zu einer recht gründlichen Neudefinition des eigenen Selbstbildes Anlass geben kann“ (ERLL/GYMNICH 2007: 66). Somit agieren interkulturelle Konstellationen als eine Art Katalysator, der auf die Bildung der eigenen Identität ausgerichtet ist.

Wie bereits thematisiert, verfügt jede kulturelle Gemeinschaft über ein eigenes Normen- und Wertesystem, das im Laufe der Sozialisation ihren Angehörigen vermittelt wird. Dies kann in Überschneidungssituationen unter Umständen zu einem Hindernis werden. Eine identische Konstellation ergibt sich im pädagogischen Kontext, wenn die zu unterrichtende Lerngruppe aus Personen heterogener Herkunft besteht. Solche Zielgruppen stellen für die Lehrperson eine weitaus größere Herausforderung dar, als wenn die Gruppe einen homogenen Charakter aufweist. Dies ist mit zusätzlichen Aufgaben für den/ die Lehrer/in verbunden: Sorgfältigere Vorbereitung geeigneter Arbeitsmaterialien, Überarbeitung von Zielsetzungen und Lehrplänen in Abhängigkeit von der kulturellen Zusammensetzung der Zielgruppe etc. Andererseits ermöglichen heterogene Gruppen eine tiefere Auseinandersetzung mit den Werten und Normen fremdkultureller Gemeinschaften, die zur Entwicklung der Fähigkeit zum Vergleichen und Reflektieren über die eigene Identität und Kultur beitragen.

Neben den eigenen Aktivitäten, die zur Entwicklung interkultureller Kompetenz befähigen (differenziertes Wahrnehmen von kultureller Diversität durch Vergleichen, Reflektieren etc.) verhelfen inzwischen populär gewordene Trainings zur Entwicklung interkultureller Kompetenz. Das allgemeine Ziel von Trainings speziell für Lehrkräfte besteht ebenfalls darin, „zur Selbstreflexion über eigenkulturelle Selbstverständlich-

keiten oder institutionelle Ordnungsmuster“ (AUERNHEIMER 2008b: 40) anzuregen. Eine detailliertere Darstellung von Trainingsarten wird im Kapitel 6.3 erfolgen.

Die Entwicklung interkultureller Kompetenz trägt dazu bei, dass die eigenkulturelle Voreingenommenheit vom Individuum selbst untersucht wird. Interkulturelle Kontaktsituationen eröffnen die Möglichkeit, Selbsterkennungsprozesse in Bewegung zu setzen:

„In der Interaktion mit Angehörigen anderer Kulturen oder durch das Leben in einer unbekannten Kultur lernen Individuen andere Seiten ihrer Persönlichkeit kennen und sehen bisherige Selbstdefinitionen relativiert oder gar grundsätzlich in Frage gestellt“ (ERLL/GYMNICH 2007: 63).

Die Interaktion mit Schüler/innen und Kolleg/innen aus anderen kulturellen Kommunikationsgemeinschaften fördert die Fähigkeit, andersartige Interpretations- und Handlungsmuster zu erkennen und führt zur Entfaltung des persönlichen Potentials. Diese Intentionen sollen nicht nur für die Teilnahme an interkulturellen Trainings gelten, sondern auch für die Mikroebene jedes einzelnen Unterrichts. Besonders heterogen gebildete Gruppen bieten eine Möglichkeit, Beobachtungen zweiter Ordnung und eine reflexive Auseinandersetzung mit den Ergebnissen solcher Tätigkeiten anzustellen. Dabei sind einige Aspekte pädagogischer Tätigkeit zu berücksichtigen, die für das Unterrichten in heterogenen Gruppen relevant sind. Zum einen haben Lehrende im Unterricht mehrere Funktionen, indem sie als „Berater, Organisator, Moderator, Mittler und Vermittler“ (PAN 2008: 231) agieren. Deswegen hat die Lehrperson zwangsläufig über ihre eigene Kultur und ihr Identitätsbild zu reflektieren. Zum anderen stellt der Unterricht sowie jede andere pädagogische Situation Konstellationen asymmetrischen Charakters dar (vgl. EPPENSTEIN 2003: 63). Diesbezüglich weisen LEENEN et al. (2008) auf die Relevanz der Fähigkeit, „in Situationen mit ungleich verteilten Handlungschancen und in Gruppenkonstellationen (und deren kultureller Interpretation) adäquat interagieren zu können“ (LEENEN/GROß/GROSCH 2008: 110). Dies betont die bereits thematisierte Relevanz der Sensibilisierung für Machtasymmetrien für Pädagogen und Pädagoginnen. Besonders relevant ist die Asymmetrie in Hinblick auf die Sprachmächtigkeit, auf die situationsabhängig Rücksicht genommen werden soll. Neben den Aspekten der Asymmetrie sind weitere Aspekte des Lehrens in heterogenen Gruppen zu nennen, die in diesem Zusammenhang relevant

erscheinen. Im Folgenden werden diese punktuell zusammengefasst, um die Bandbreite der Aspekte aufzuzeigen, für die eine Lehrperson sensibilisiert werden soll:

Übermäßige Vorsicht

Eine heterogene Lerngruppe stellt besonders für Lehrkräfte mit wenigen Vorerfahrungen (oder ohne Erfahrungen) eine unbekannte, neue Situation dar. Dies kann dazu führen, dass sie „besonders vorsichtig [handeln] aus Angst, Fehler zu machen und dadurch zu diskriminieren“ (HOFFMAN 2008: 125). Im Endeffekt führt diese Vorsicht zu, wie HOFFMAN (2008) es nennt, „einer verkrampten Haltung von passiver Toleranz“ (ebd.). Die übermäßige Vorsicht wird als Ursache dafür gesehen, dass die eigene pädagogische Professionalität vergessen wird und dass Lehrer/innen meinen, „sie seien aus Respekt vor der Kultur der Allochthonen³⁵ zur Toleranz verpflichtet“ (HOFFMAN 2008: 125). Deswegen ist das Wissen um Glauben, Kultur und soziokulturelle Herkunft von Lernenden einerseits hilfreich, um bestimmte Hintergründe besser verstehen zu können, und andererseits, um die eigene kulturelle Voreingenommenheit zu relativieren (ebd.: 135).

Vorurteile und Diskriminierung

Die Heterogenität der Lernenden sorgt für bestimmte Vorurteile (vgl. z. B. REICH 2007: 75). Unterschiedliche Hautfarbe, Religion oder ein anderer soziokultureller Hintergrund können dabei eine diskriminierende Haltung seitens der Mitschüler/innen verursachen. Die Fähigkeit, mit solchen Situationen umzugehen, ist eine nicht zu unterschätzende Aufgabe der Lehrer/innen. Der Umgang mit Vorurteilen ist ein integraler Bestandteil der Unterrichtstätigkeit in heterogenen Gruppen. Die Entwicklung einer vorurteilsfreien Haltung ist zudem ausbaufähig, weil diesem Aspekt der Lehrerbildung nicht ausreichend Aufmerksamkeit gewidmet wird:

„Lehrende in Deutschland sind nicht prinzipiell so ausgebildet, dass sie bereits in der Lehrerbildung umfassend diese Vorurteile bearbeiten und mit ihnen sinnvoll umgehen lernen. Zudem ist die Lehrerbildung in Deutschland stark allein auf begrenzte Intelligenzbereiche mit Bevorzugung von Wissensreproduktionen festgelegt“ (REICH 2007: 75).

³⁵ In HOFFMANS (2008) Artikel wird der Begriff „Allochton“ nicht definiert. Allerdings lässt sich aus seinen Ausführungen vermuten, dass unter diesem Begriff Menschen mit Migrationshintergrund gemeint sind.

Hinsichtlich dieses Merkmals ist eine tiefe Auseinandersetzung mit solchen Aspekten erforderlich, welche die fremdkulturellen Praktiken der Lernenden umfassen. Außerdem ist die Auseinandersetzung mit kulturdeterminierten Verhaltensmustern mit dem Respekt vor andersartigen Werte- und Normensystemen zu ergänzen (vgl. AUERNHEIMER 2008b: 40).

Probleme auf der inhaltlichen Ebene

In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht sind die Problembereiche auf der inhaltlichen Ebene besonders situationsbezogen zu berücksichtigen (vgl. Kap. 4.2.2). Die Fremdsprachenvermittlung in Gruppen mit Lerner/innen unterschiedlichen kulturellen Hintergrunds erfordert die Entwicklung von Fingerspitzengefühl bei der Wort- und Themenwahl. In bestimmten Wissensbereichen soll darauf geachtet werden, ob es Themen gibt, die eventuell tabu sind.

Sprachliche Vielfalt

In einem Unterricht können eine heterogene Teilnehmerschaft in Hinblick auf die Erst- und Zweitsprache, sowie unterschiedlich zum Vorschein kommende Sprachmächtigkeiten vorhanden sein. Plurikulturell geprägte Schüler/innen gehören mittlerweile zum Alltag pädagogischer Praxis. Die sprachliche Vielfalt ist „durch den kreativen Umgang mit den Potentialen der beteiligten Sprachen, durch Sprachmischungen und code switching gekennzeichnet, also durch Momente, die im Fremdsprachenunterricht als zu vermeidende Phänomene angesehen werden“ (LIEDKE-GÖBEL 2010: 140, Hervorh. im Original). Der Umgang mit den sprachlichen Phänomenen gehört zur pädagogischen Professionalität, weil die im Zitat erwähnten sprachlichen Erscheinungen laut LIEDKE-GÖBEL (2010) nicht zu vermeiden sind. Allerdings wird die Form des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt der Lehrperson überlassen. Aus diesem Grund wird der Eigeninitiative und Motivationskraft einer DaF-Lehrerin bzw. eines DaF-Lehrers eine wichtige Rolle beigemessen (vgl. z. B. BICKES 1986: 210).

Kulturalisierung

Die Interaktion mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen im Rahmen eines Unterrichts hängt eng mit der Gefahr voreiliger Schlüsse zusammen. Trotz der Orientierung auf die kulturelle Heterogenität darf ein Individuum nicht „auf kulturelle

Stereotype reduziert werden“ (ERLL/GYMNICH 2007: 147). Anderenfalls führt der übermächtige Differenzialismus (Überbetonung der Unterschiede) zur Kulturalisierung aller Probleme (vgl. Anwendungsgebiet „Inland“, Kap. 3.1). Aus diesem Grund ist es wichtig, persönlichkeitsbedingte Eigenheiten von den kulturell determinierten Haltungen unterscheiden zu können (vgl. BAUMER 2004: 34).

Didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts

APELTAUER (2000) postuliert, dass eine falsche Methodenwahl negative Auswirkungen auf das Arbeitsklima haben kann. Um dies zu veranschaulichen, berichtet der Autor von einem DaZ-Lehrer, der im Unterricht mit seinen bosnischen Schüler/innen Sprachlernspiele einzusetzen versuchte (ebd.: 100f). Die Schüler/innen weigerten sich, an den Spielen teilzunehmen, weil sie der Meinung waren, dass solche Lernspiele keinen Lerneffekt aufweisen. Eine solche Verweigerung lässt sich durch die in Bosnien praktizierten Lernmethoden erklären. Die bosnischen Schüler/innen waren andere Lernmethoden gewohnt (Informationen auswendiglernen) und interpretierten deswegen Spiele als nutzlosen Zeitvertreib.

Interpersonale Einstellungen

Wie jede andere interkulturelle Situation ist ein Unterricht in heterogenen Lerngruppen eine interkulturelle Begegnung mit affektiven Reaktionen wie Angst und Unsicherheit. Durch eine kompetente Wahl an Arbeits- und Sozialformen kann - parallel zu primären Zielen des Unterrichts - zur Förderung von interpersonellen Einstellungen beigetragen werden. Die dabei von der Lehrperson zu vermittelnde positive Einstellung zur interkulturellen Kommunikation bezeichnet APELTAUER (2000) als eine „bewältigbare Herausforderung“ (ebd.: 101).

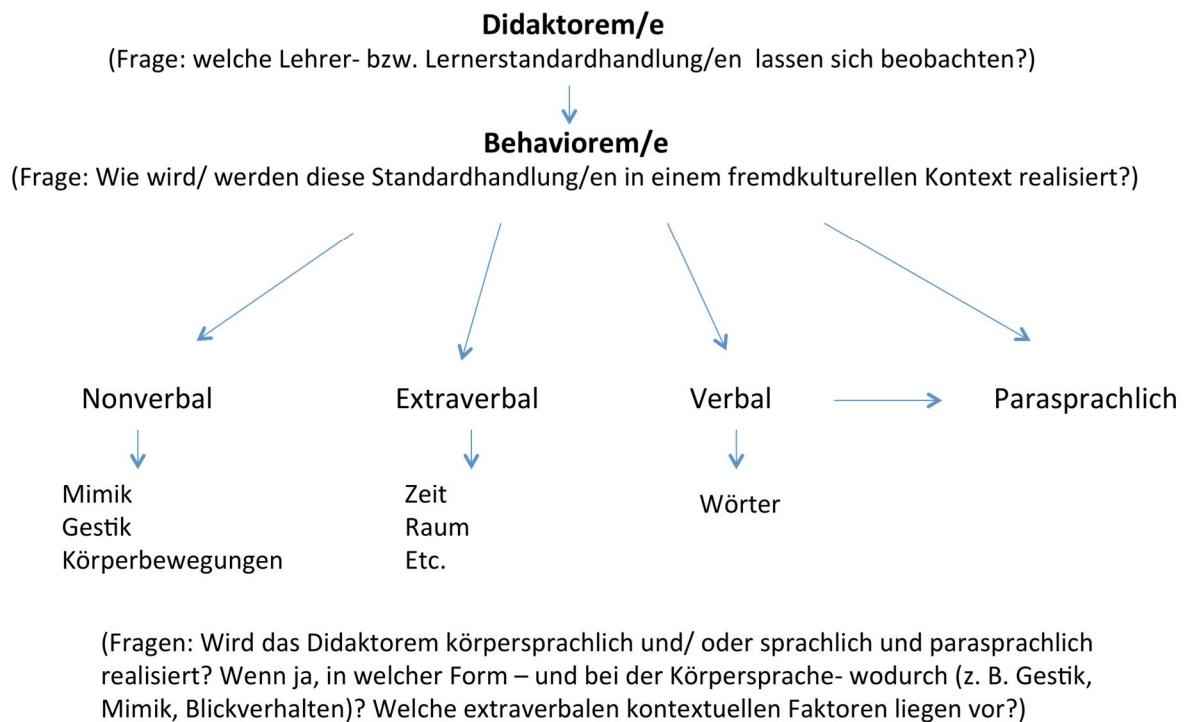
Diese Zusammenstellung von Gefahren, auf die man als Lehrperson in heterogenen Gruppen stoßen kann, hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Besonders in Hinblick auf eine bestimmte kulturelle Gemeinschaft kann sie weiter präzisiert werden. Das Ergebnis dieser Selektion drückt meine persönlichen Präferenzen aus, die auf der eigenen pädagogischen Praxis basieren. Ziel dieser punktuellen Zusammenfassung war es, anhand der beschriebenen Problemfelder die Notwendigkeit interkultureller Sensibilisierung für die Arbeit im pädagogischen Diskurs aufzuzeigen.

6.1.2 Von kulturellen zu didaktischen Einheiten

Das Missverstehenspotential auf der nonverbalen Ebene entsteht aufgrund der kulturellen Diversität nonverbaler Codes. Fremdkulturell sozialisierte Schüler/innen bringen ein „ungeschriebenes Vokabular des nonverbalen Ausdrucks“ (APELTAUER 2000: 132) in den Unterricht mit. Dieses nonverbale „Vokabular“ involviert alle Dimensionen interkultureller Kompetenz: Wahrnehmungsgewohnheiten, Einstellungen, Erwartungshaltungen, nonverbale Codes etc. Die Gesamtheit all dieser eigenkulturellen Ausprägungen stellt für einen Lehrer bzw. eine Lehrerin eine professionelle Herausforderung dar. Im fremdkulturellen Umfeld und/ oder heterogenen Gruppen kann infolge kulturbedingter Fehlattritionen der Unterrichtsprozess gestört werden. Um dem vorzubeugen, soll ein auf den pädagogischen Diskurs abgestimmtes Analysemodell entwickelt werden, das die Berücksichtigung unterschiedlicher nonverbaler Unterrichtshandlungen ermöglicht. Außerdem soll mithilfe eines solchen Modells die interaktionale Kompetenz gefördert werden.

Eine Möglichkeit für eine gezielte Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Behavioeren stellt das von EßER (2002) entwickelte systemtheoretische Analysemodell (non)verbaler Elemente dar (ebd.: 381f). Ihr Vorschlag ist auf das Kulturemmodell von OKSAAR (1988) zurückzuführen, das im Kapitel 2.3.2.3 bereits erklärt wurde. EßER (2002) plädiert dafür, dass das Kulturemmodell auf die unterrichtlichen Handlungen, wie z. B. „Lehrervortrag, Lehrerfrage, Beteiligungsversuch, Lernerantwort, Lernerantwort, Korrekturversuch“ (EßER 2002: 382), transferierbar sei. Dabei führt die Autorin eine neue Einheit eines Systems für den pädagogischen Diskurs ein, die sie als „Didaktoreme“ bezeichnet. Diese Kategorie stellt verbale, nonverbale, extra- und parasprachliche Realisierungen der oben genannten didaktischen Handlungen dar. Der Autorin zufolge lässt sich ein Raster zur Analyse von kulturdeterminierten Handlungsmustern folgendermaßen erfassen:

Abb. 12 Didaktoremmodell (Top-down-Analyse)



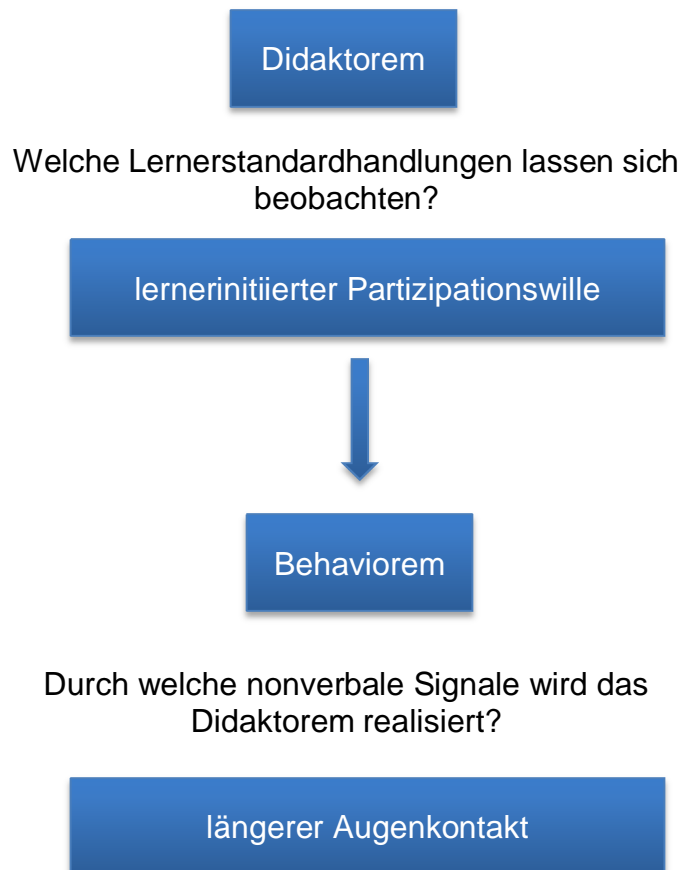
Quelle: EßER (2002: 383), leicht modifiziert.

Die von EßER (2002) determinierten Fragestellungen erleichtern es einer Lehrperson, die Ergebnisse ihrer Beobachtungen zweiter Ordnung zu analysieren. Außerdem schildert die Autorin die Möglichkeit, das oben dargestellte Top-down-Modell als in ein Bottom-up-Modell zu modifizieren (vgl. EßER 2002: 384). Diese Flexibilität des Modells ermöglicht es, verschiedene Interpretationen eines Didaktorems in Erwägung zu ziehen, was folglich der Förderung interaktionaler Kompetenz dient. Mit diesem Modell zur Analyse von Behavioremen ist somit beabsichtigt, „einen schärferen und gezielteren Blick für Formen und Möglichkeiten unterschiedlicher lehrer- und lernerseitiger Verhaltensformen zu entwickeln“ (EßER 2002: 384).

Das Modell zur Beschreibung von kulturell determinierten Didaktoremen lässt sich außerdem in die Bestandteile interkultureller Sensibilisierung integrieren, die sich auf die Entwicklung der interaktionalen Kompetenz spezialisieren. Der Vorteil des dargelegten Modells besteht darin, dass bei einer derartigen Analyse die reflexiv analytischen Fähigkeiten der Lehrperson gefördert werden. Ferner stellt diese eine Möglichkeit dar, das Eigen- und Fremdkulturelle systematisch gegenüberzustellen. Schließlich fungiert dieses Modell als Methode zur Identifizierung relevanter Inhalte,

die im Rahmen des pädagogischen Diskurses zur Entwicklung interkulturell orientierter Übungen, Projekte oder Sensibilisierungsverfahren dienen können. Das Analysemodell wird anhand des bereits angeführten Beispiels „durch langen Blickkontakt Partizipationswillen zeigen“ verdeutlicht.

Abb. 13 Didaktorem-Modell am Beispiel „Partizipationswillen zeigen“



Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es für Lehrkräfte von großer Bedeutung ist, sich kulturbedingten Realisierungen von Didaktoremen im pädagogischen Kontext bewusst zu werden. Besonders im Unterricht mit fremdkulturellen sozialisierten Lernenden kann dieses Modell dazu beitragen, kulturell differenzierte Handlungsmuster, die für den unterrichtlichen Kontext relevant sind, zu erkennen.

6.2 Methoden zur Entwicklung interkultureller Kompetenz

Die bereits problematisierte Vagheit des Begriffs „interkulturelle Kompetenz“ schlägt sich in Verfahren zur Entwicklung dieser Kompetenz nieder. Die Bandbreite reicht von zahlreichen gedruckten Quellen (Ratgeberbüchern) bis hin zu als bewährt geltenden interkulturellen Trainings (vgl. Culture Assimilator, Culture-Awareness-Training etc.).

Die meisten Verfahren haben zum Ziel, einzelne Personen für kulturelle Diversität und kulturelle Standards zu sensibilisieren. Im Folgenden wird die Entstehung des Bedarfs an interkulturellen Ansätzen für die Vermittlung landeskundlicher Inhalte geschildert, indem der Fokus auf den interkulturellen Ansatz gelegt wird. Zur Vermeidung möglicher Missverständnisse soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass es in den nachfolgenden Ausführungen um den universitären Kontext (DaF-Lehrerbildung) geht, obwohl viele Annahmen zweifelsohne für einen Fremdsprachenunterricht im schulischen Kontext gelten.

6.2.1 Ansätze der Vermittlung interkultureller Inhalte

Im Rahmen eines DaF-Unterrichts (sowie in der Fremdsprachendidaktik generell) wird interkulturellen Komponenten eine große Bedeutung beigemessen: Es liegt auf der Hand, dass die Vermittlung einer Fremdsprache zugleich einen Zugang zu einer fremdkulturellen Welt verschafft. Allerdings muss dieser Prozess entsprechend organisiert und von einer interkulturell kompetenten Lehrperson durchgeführt werden. Die Lernzielformulierungen und Prioritäten beim Konzipieren eines auf landeskundliche Inhalte gerichteten Unterrichts änderten sich analog zum Paradigmenwechsel im Fremdsprachenunterricht. Bei der früheren Orientierung am kognitiven Ansatz eines traditionellen Fremdsprachenunterrichts wurde die Emphase auf die Wissensvermittlung über das Leben im Zielland gelegt. Des Öfteren wurde die Dominanz kognitiver Orientierung (oder bloße Faktenorientierung) kritisiert. Allerdings ist eine starke Faktenorientierung bei der Vermittlung landeskundlicher Inhalte mit zwei erwägenswerten Gefahren verbunden. Zum einen droht die Gefahr, zur Entstehung eines unrealistisch homogenisierten Images der jeweils zu behandelnden Kultur beizutragen (ebd.). Zum anderen wird negative soziale Performanz geschaffen, die sich in Form von Kategorisierungen, Generalisierungen, Vorurteilen und Stereotypen offenbart. Das prägnanteste Beispiel hierfür ist eine zur Stereotypenbildung führende Komplexitätsreduktion einer kulturellen Gemeinschaft. Solch eine stereotype Zuordnung (z. B. der fleißige Deutsche) kann gewissermaßen zur negativen Tendenz des „erstarrten Denkens“ beitragen (vgl. ERLI/GYMNICH 2007: 72). Das mangelnde Verständnis bzw. die nicht ausgebildete Sensibilität für kulturbedingte Realisierungen von Kulturen führen schließlich zum „Effekt der Eigengruppenfavorisierung“ bzw. der „Fremdgruppendifferenzierung“ (vgl. THOMAS 1996: 114). Deswegen sind bei der Vermittlung landesspezifischer Inhalte große Vorsicht und ein gewisses Fingerspitzengefühl erforderlich.

Laut VOLKMANN (2007) sollte es sich vielmehr an der Alltagskommunikation orientieren und „culture with a small c“ (ebd.) in den Vordergrund gerückt werden. Die Nachvollziehbarkeit all dieser Kritikpunkte führte schließlich zur Akzentverschiebung von der Landeskunde, als Erkunden eines einzelnen Ziellandes, in Richtung einer globalen Perspektive bei der Vermittlung interkultureller Inhalte. Außerdem hat die Rolle interkultureller Kompetenz in heterogenen Gruppen zur Entwicklung des interkulturellen Ansatzes geführt, welcher die oben dargestellten Risiken exkludieren soll. Im Rahmen eines interkulturellen Ansatzes geht es um eine gewisse konstruktivistische Sensibilität (vgl. VOLKMANN 2007: 142), die Problemfelder interkultureller Kommunikation (z. B. Stereotypen) aus einer anderen Perspektive zu betrachten vermag und ihren Konstruktcharakter aufdeckt. Dementsprechend kann der Umgang mit Stereotypisierungen reflexiv aufgebaut werden, was in solchen Formulierungen zum Ausdruck kommt wie: „ich bin mir bewusst, dass ich das eigentlich in dieser Form nicht sagen sollte, doch ich erlebe und empfinde das aber so“ (NAZARKIEWICZ 2010b: 98).

Der entscheidende Vorteil des interkulturellen Ansatzes der Vermittlung landeskundlicher Inhalte liegt, meiner Ansicht nach, im Besonderen darin, dass dieser zum Ziel hat, das „Interkulturelle“ in den gesamten Lernprozess zu integrieren und die sogenannte „Interkulturalisierung“ aller Inhalte der Lehrerbildung zu erreichen. Dafür spricht die Tatsache, dass das Fremdsprachenlernen ohne kulturelle Dimension von vielen Autor/innen als „amputiertes“ Lernen und reine Faktenvermittlung aufgefasst wird (vgl. z. B. BEUTNER 2007: 219). DONNERSTAG (2007) spricht überdies von einer gewissen Affinität eines Fremdsprachenunterrichts zum interkulturellen Lernen und sieht in einem intensiven Fremdsprachenlernen den „Königsweg“ zur Mehrkulturalität (ebd.: 162).

HUBER-KRIEGLER (1998) unterstreicht den Zusammenhang zwischen einem Sprachunterricht und kulturellen Inhalten, indem sie postuliert, dass es in beiden Konstellationen um „das Vermitteln von Bedeutungen“ geht (ebd.: 162). Um die Vermittlung interkultureller Inhalte zu ermöglichen, müssen laut Autorin persönlichkeitsbildende Komponenten der Studierenden stärker berücksichtigt werden (ebd. f). Somit kommt es erneut zur Rolle des Kompetenzprofils der Lehrer/innen, das besonders in heterogenen Gruppen und/ oder im Rahmen des Lehrens in fremdkulturellem Umfeld durch interkulturelle Sensibilität erweitert werden soll (es wurden bereits Argumente dafür vorbracht, dass die Umsetzung des interkulturellen Ansatzes in heterogenen

Gruppen keine einfache Angelegenheit ist). Das Kompetenzprofil setzt deswegen bei einer Lehrperson Einühlungsvermögen, Beobachtungsfähigkeiten und Urteilsvermögen sowie interaktive Kompetenz voraus. Die Gesamtheit genannter und anderer berufsbefähigender Fähigkeiten und Qualifikationen steht demzufolge im Vordergrund einer zukunftsweisenden Lehrervorbereitung auf die Vermittlung interkultureller Kompetenz.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die landeskundliche Komponente als separat zu behandelnde Einheit im Lehrerbildungsprozess einen geringeren Beitrag zur Entwicklung interkultureller Kompetenz leistet als die im Rahmen des interkulturellen Ansatzes angestrebte „Interkulturalisierung“ aller Inhalte. Die in Verbindung mit Landeskunde beschriebenen Tendenzen (Stereotypenbildung, Komplexitätsreduktion etc.) können mithilfe von Maßnahmen interkultureller Sensibilisierung minimiert werden.

6.2.2 Interkulturelle Sensibilisierung

Zunächst ergibt sich ein Bedarf an näherer Klärung des Begriffs „Sensibilisierung“. In Anlehnung an Überlegungen von APELTAUER (2000) und SCHÖBER (2000) ist zu behaupten, dass Sensibilisierung mehr als das Wissen über kulturelle Unterschiede von Verhaltensmustern umfasst. Wenn bereits im Vordergrund Differenzen stehen, können in unbeabsichtigter Weise Stereotypen und Vorurteilen entstehen (vgl. APELTAUER 2000: 135, 115). Gemäß APELTAUER (2000) sind bei einer Sensibilisierung primär die Funktion der Selbstdarstellung und die kommunikative Bedeutung nonverbaler Signale zu betrachten. Bei einer interkulturellen Sensibilisierung wird außerdem auf eine kultursensible Haltung abgezielt, die bei den Kommunikationsstörungen, unter Umständen metakommunikativ, zur Geltung kommen soll. KRAUTHAUSEN (1981) definiert Sensibilisierung wie folgt:

„Sensibilisierung meint hier ein Empfänglichmachen für die kommunikative Bedeutung dieses Ausdrucksmittels mit dem Ziel, es als eine Hilfe zu verstehen, auf die bei Bedarf zurückgegriffen werden kann, d. h. wenn Störungen in den Kommunikationsverlauf auftreten und zur Beseitigung oder Vermeidung von Störungen metakommunikativ gedacht werden sollte“ (KRAUTHAUSEN 1981: 75).

Um auf diese Hilfe zurückgreifen zu können, muss eine Person für wesentliche Aspekte der Kommunikation sensibilisiert werden. Eines der Ziele einer Sensibilisierung besteht darin, in bestimmten Situationen auf die Abweichungen und

Störungen während der Interaktion reagieren zu können. Die Kenntnis kommunikativer Bedeutungen nonverbaler Mittel erweist sich dabei als bedeutsame Grundlage interkultureller Sensibilisierung für DaF-Studierende. Die erwähnten Mittel kann man besonders bei der Analyse nonverbaler Komponenten unter dem Begriff „Behavioreme“ zusammenfassen, wobei das „Empfänglichmachen“ auf den alternativen Deutungen des Ausdruckspotentials in der Gesamtheit von verbalen, non- und extraverbalen sowie paralinguistischen Einheiten basiert.

Analog zur Entwicklung interkultureller Kompetenz ist bei der interkulturellen Sensibilisierung von der Progression vom Eigenen zum Fremden auszugehen. Es handelt sich dementsprechend nicht nur um die fremdkulturellen Eigenheiten, sondern auch um die eigenkulturellen Vorannahmen. Letztere sollen im Prozess der Sensibilisierung relativiert werden, damit schließlich eine differenzierte und möglichst vorurteilsfreie Sichtweise erreicht wird. Interkulturelle Sensibilisierung „bedeutet in erster Linie, die naive Weltsicht einer ontologischen Vorstellung (etwas ‚ist‘ so) zu verabschieden und grundsätzlich bewertungsrelativ zu denken und zu sprechen“ (NAZARKIEWICZ 2010b: 88). Während der Sensibilisierung soll das theoretische Wissen (richtig vs. falsch) nicht im Vordergrund stehen, sondern Betrachtungsperspektiven, alternative Deutungen, die Reflexivität über die Kulturen etc. (ebd.: 100).

LEENEN et al. (2008) betonen, dass es beim Erwerb interkultureller Kompetenz darum gehen soll, eine auf die eigene Kultur und Voreingenommenheit ausgerichtete Sensibilität zu entwickeln (vgl. LEENEN/GROß/GROSCH 2008: 110). Die Reflexivität über die eigenkulturellen Vorannahmen stellt eine Voraussetzung dafür dar, dass eine gewisse Sensibilität gegenüber dem Fremdkulturellen erreicht wird.

Im Rahmen pädagogischer Tätigkeit werden die Entwicklung interkultureller Kompetenz und interkulturelle Sensibilisierung mit bestimmten Problemen in Verbindung gebracht.

1. Das erste Problem beruht darauf, dass die Sensibilisierungsmaßnahmen in den meisten Fällen von Angehörigen einer Mehrheitskultur durchgeführt werden (vgl. VOLKMANN 2007: 152). Dies wird von BYRAM als ein „Unterdrückungsinstrument“ bezeichnet (vgl. VOLKMANN 2007: 152-153). Diesbezüglich soll darauf geachtet werden, dass der/ die „Professionelle“ die für ihn/ sie sozialisationseingeprägten Elemente auf den Prozess interkultureller Sensibilisierung nicht unreflektiert überträgt. Anderenfalls kann es besonders

in solchen Konstellationen Irritationen und Missverständnisse verursachen, wenn die Sensibilisierungsmaßnahme in einem fremdkulturellen Umfeld stattfindet.

2. Ein anderes Problem besteht darin, dass bei der Erlangung interkultureller Kompetenz des Öfteren auf das Endergebnis abgezielt wird. Dies macht den Verlauf deren Vermittlung „kompetenzlastig“, d. h. zu zielorientiert und zu wenig prozessorientiert“ (PAN 2008: 43; Hervorh. d. Verf.).

In der Tat wird dem „Endprodukt“ bei der Entwicklung von Trainingsprogrammen und Sensibilisierungsverfahren eine große Bedeutung beigemessen (vgl. Effizienz-Ansatz). Allerdings weist die interkulturelle Kompetenz keinen statischen Charakter auf; sie wird durch neue Erfahrungen, Beobachtungen und „Grenzüberschreitungen“ kontinuierlich weiterentwickelt. Teilnahme an Sensibilisierungsverfahren und interkulturellen Trainings sind somit eine Art Anfangsstufe der gesamten Entwicklung, die reflexive Prozesse in Bewegung setzt. Die weitere individuelle Veränderung hängt mit dem Willen und der Motivationskraft des Individuums zusammen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Erwerb interkultureller Kompetenz als kontinuierlicher und nicht abzuschließender Prozess zu erfassen ist, der eine (interkulturelle) Sensibilisierung für kommunikative Deutungen intendiert. Wichtig ist dabei, dass kein „Endprodukt“ als Resultat des interkulturellen Lernens in den Mittelpunkt der Sensibilisierungsmaßnahme gestellt wird. Vielmehr soll es um eine komplexe kommunikative Fähigkeit gehen, die sich mit jeder neuen interkulturellen Überschneidungssituation durch neue Facetten erweitert und entwickelt.

6.3 Analyse von Trainingsmethoden

Im Rahmen der Vermittlung interkultureller Kompetenz hat sich zweifellos der aus dem Sport stammende Terminus *Training* durchgesetzt (vgl. NAZARKIEWICZ 2010b: 87). Das Ziel eines Trainings besteht dabei darin, „dass die Teilnehmenden durch wiederholtes Üben Fähigkeiten erwerben oder verfeinern, in diesem speziellen Fall ihre ‚interkulturelle Kompetenz‘“ (NAZARKIEWICZ 2010b: 87).

Die in verschiedenen Fachgebieten entstandenen Trainings lassen sich anschaulicher mithilfe des vom HELMOLT und MÜLLER (1993) entwickelten Bezugsrahmens beschreiben, welcher aus den Kategorien Zweck, Ziele, Inhalte und Methoden besteht (ebd.: 518ff).

- *Zweck*

HELMOLT und MÜLLER (1993) unterteilen alle Trainingsprogramme in vorbereitende, begleitende und reintegrierende Trainings. Somit wird das Ziel des Trainings deutlich definiert: Entweder beziehen sie sich auf einen bevorstehenden Auslandsaufenthalt oder auf eine Reintegration in die Herkunftskultur. Darüber hinaus existieren Trainings, die im Zeitraum eines Auslandsaufenthaltes parallel zum Studium oder zur Arbeitstätigkeit durchgeführt werden. Die meisten bekannten Trainingsprogramme wurden ursprünglich für bestimmte Berufsgruppen geschaffen, „von denen man annahm, dass sie aufgrund professioneller Interessen die Motivation, sich sensibilisieren zu lassen, mitbringen“ (Allemann-Ghionda 2007: 50).

Als Beispiele dafür seien das Aktionsprogramm Leonardo Da Vinci (ein Mobilitätsprojekt) und FamoS (BEUTNER 2007: 222-233) genannt. Das erste Programm beinhaltet vorwiegend Mobilitätsmaßnahmen, die auf die Auslandsaufenthalte im beruflichen Umfeld ausgerichtet sind. Das Hauptaugenmerk wird im Rahmen solcher Maßnahme auf die Erlangung interkultureller Kompetenz und eine möglichst vollständige Eingliederung in das Zielland gelenkt (vgl. BEUTNER 2007: 24). Im zweiten Programm (FamoS) handelt es sich um die Entwicklung eines kulturellen Verständnisses bei Auszubildenden speziell aus dem Pflege-, Kaufmanns- und Hauswirtschaftsbereich.

- *Ziele*

Eine erste Analyse der Trainingsprogramme zeigt, dass sich viele Trainingskonzepte dem Einüben von sogenannten Do's und Don'ts widmen (vgl. KAMMHUBER 2010: 60). Durch kulturspezifische Informationen wird versucht, „einen Zuwachs an Wissen“ (HELMOLT/MÜLLER 1993: 519) auf der kognitiven Dimension zu erzielen. Als Resultat wird Handlungswissen (Handlungsregeln) angeeignet, was sich allerdings als unflexibel auf der pragmatischen Dimension interkultureller Kompetenz erweist (vgl. KAMMHUBER 2010: 60). In der affektiven Dimension wird darauf abgezielt, dass die bisherigen Einstellungen und Bewertungsweisen kritisch analysiert ggf. in Frage gestellt werden.

Auf der dritten, pragmatischen Ebene wird versucht, das verfügbare „Repertoire an Verhaltensweisen“ (HELMOLT/MÜLLER 1993: 519) zu ergänzen. Entsprechend der

dimensionalen Struktur interkultureller Kompetenz wird letztlich eine Veränderungen im Denken, in den affektiven Reaktionen und im Verhalten beabsichtigt (ebd.: 515).

▪ *Inhalte*

Die inhaltliche Differenzierung der Trainingsmodelle ist unter den Kategorien kulturspezifische und kulturneutrale Programme zu subsumieren (ebd.). Kulturspezifische Trainings (culture-specific) konzentrieren sich auf die Wissensvermittlung in Bezug auf kulturelle Differenzen, wobei zwei oder mehrere kulturelle Gemeinschaften miteinander verglichen werden (vgl. GROSCH/GROß/LEENEN 2000: 20). Kulturneutrale Trainingskonzeptionen (GROSCH et al. nennen sie „kulturallgemeine Trainings bzw. culture-general) haben wiederum zum Ziel, „den TeilnehmerInnen die eigene Kulturbedingtheit erfahrbar zu machen“ (HELMOLT/MÜLLER 1993: 519).

▪ *Methoden*

Prinzipiell sind Trainingsprogramme hinsichtlich ihres methodischen Aufbaus in zwei Gruppen zu unterteilen. Zur ersten Gruppe gehören kontrastive Aktivitäten, die sich mit kulturellen Unterschieden zwischen Kulturen C₁ und C₂ beschäftigen. Die zweite Gruppe umfasst interaktive Methoden, welche die Teilnehmer/innen für den Prozesscharakter interkultureller Kommunikation sensibilisieren und die Auffassung vermitteln, „die wechselseitige Wirkung unterschiedlicher, kulturell geprägter Handlungs-, Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster zu berücksichtigen“ (HELMOLT/MÜLLER 1993: 521).

Aufschlussreich erscheint die Klassifikation³⁶ der Methodenmodelle nach FOWLER/BLOHM in die kognitiven, interaktiven und interkulturellen Methoden (vgl. VÖGLER-LIPP 2010: 179). Die erste Gruppe umfasst computergestütztes Training, Critical Incidents, Fallstudien, Selbsteinschätzungen etc. (ebd.). Die zweite Gruppe besteht vor allem aus Rollenspielen und Simulationen. Der dritten Gruppe werden solche Übungen wie Culture-Assimilator, Kultur-Kontrast-Training, cross-cultural Dialog und „das direkte ‚Eintauchen‘ in das Leben vor Ort“ (VÖGLER-LIPP 2010: 179) zugeordnet. Aus dieser Auflistung von Trainingsprogrammen werden exemplarisch

³⁶ Ein detaillierteres Methodenmodell ist z. B. in GROSCH et al. (2000) zu finden, das aus verschiedenen Verfahren besteht: explorative, aufsuchende, analytische, rezeptive, kreative etc. (ebd.: 23ff).

die Zielsetzungen von Culture-Awareness-Training, Culture Assimilator und Critical Incidents erläutert.

Culture-Awareness-Training

Dieser Trainingstyp verfolgt eine allgemeine Sensibilisierung für den kulturellen Einfluss auf unser Denken und Verhalten, die alle drei Dimensionen interkultureller Kompetenz (Kognition, Affektionen und Verhalten) anspricht (vgl. HELMOLT/MÜLLER 1993: 522). Eine typische Übungsform stellt die Simulation dar, bei der die Teilnehmer/innen als Vertreter/innen unterschiedlicher fiktiver Kulturen agieren. Dieses Modell verfolgt in erster Linie das Ziel, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu entwickeln.

Culture Assimilator

Das Ziel dieses Trainingstyps besteht darin, das Kulturspezifische am Verhalten eines Fremden zu erkennen und es adäquat zu attribuieren (vgl. HELMOLT/MÜLLER 1993: 523). Dies soll durch eine intensive Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Kulturstandards gewährleistet werden. Theoretische Grundlagen, Beispiele sowie Entwicklung von Culture Assimilator werden in der Publikation „Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards“ von THOMAS (1996) präsentiert.

Critical Incidents

Der auf kritischen Ereignissen basierte Trainingstyp besteht aus einer Sammlung von authentischen Situationen (Fallbeispielen), die von Ausländern in einem bestimmten Land und in einer für sie ungewohnten Weise erlebt wurden. Die dadurch entstandenen Fälle werden in der nächsten Phase von Angehörigen des Ziellandes (in der Regel mittels Experteninterviews) rekonstruiert (vgl. APFELBAUM 2007: 158). Letzten Endes entsteht ein Verfahren, das eine „Interpretationsfolie für die nachfolgende Erschließung der dahinter liegenden jeweiligen ‚Kulturstandards‘“ (APFELBAUM 2007: 158) bietet.

Die meisten Trainings (Culture-Awareness-Training, Culture-Assimilator etc.) verfolgen das Ziel, nach einer Reihe von Aufgaben ein Produkt in Form eines „Analyseinstrumentariums“ zu entwickeln. Dieses soll für spätere selbstständige Attribuerungsversuche mit Blick auf Fallanalysen zur Verfügung stehen (vgl. HELMOLT/MÜLLER 1993: 527). Da die meisten Konzeptionen für die Domäne „inter-

ationale Wirtschaftskooperation“ entwickelt wurden, stellen die beschriebenen Trainingsverfahren eine systematische Basis dafür dar, um deren Grundkonzepte zum Teil auf die universitäre Ausbildung zu übertragen.

Kritische Würdigung

- Kritisch betrachtet werden muss die Tatsache, dass die meisten Trainingsprogramme ursprünglich für die Zielgruppe „internationale Manager“ entwickelt wurden. Diese Spezifizierung der Konzeptionen auf bestimmte Klientel schränkt die Anwendbarkeit solcher Trainings im gewissen Maß ein bzw. erfordert deren Anpassung - in diesem Falle an den pädagogischen Diskurs.
- Die Analysen von Situationen im Rahmen von „Critical Incidents“ zeigen, dass die in Beschreibungen enthaltenen Informationen zur Entstehung bzw. Verstärkung von Vorurteilen beitragen (vgl. ERL/GYMNICH 2007: 153, Pan 2008: 45, APFELBAUM 2007: 158).
- Bei der Konzeption verschiedener Trainingstypen soll vom prozessualen Charakter interkultureller Kompetenz ausgegangen werden. Es wird nicht in genügendem Maße darauf hingewiesen, dass die Entwicklung solcher Kompetenzen einen permanent auszubauenden Charakter aufweist. Interkulturelle Kompetenz „entfaltet sich in den jeweiligen interkulturellen Situationen, die jede für sich einmalig sind“ (PAN 2008: 54).

Es ist festzuhalten, dass sich ein Sensibilisierungsverfahren nicht nur auf die Kognition beschränken soll. Im Idealfall soll die Synthese von allen drei Dimensionen interkultureller Kompetenz (kognitive, affektive und pragmatische) erstrebt werden. Außer Kenntnissen, Emotionen und Verhaltensmustern sollen selbstreflexive Prozesse über die Kulturstandards einen wichtigen Platz im Prozess interkultureller Sensibilisierung einnehmen.

Implikationen für DaF-Studierende

Besonders für DaF-Studierende soll der Erwerb interkultureller Kompetenz als professionelle Aufgabe gesehen werden, die ihre berufliche Tätigkeit kontinuierlich begleitet. Die Entwicklung der eigenen analytischen Fähigkeiten im pädagogischen Diskurs umfasst meines Erachtens folgende Tätigkeiten:

-
- Rückgriff auf das Kulturem- bzw. Didaktoremmodell bei der Analyse von Beobachtungen zweiter Ordnung im unterrichtlichen Kontext;
 - kritischer Umgang mit vorhandenen Sensibilisierungsmethoden sowie deren Umsetzung;
 - Erfahrungsaustausch zwischen Lehrpersonen, Bildung eines disziplinübergreifenden Netzwerk; Fallberatungen und -besprechungen unter Kolleg/innen bezüglich des Umgangs mit kulturbedingten Problemfeldern helfen nicht nur Konfliktsituationen zu lösen, sondern tragen auch zur Erweiterung des eigenen Erklärungs- und Erfahrungshorizonts und somit zur Entwicklung interkultureller Kompetenz bei;
 - das Konzipieren eigener Sensibilisierungsverfahren mit Bezugnahme auf den Schwerpunkt des Faches „DaF“ („Konversation, Literatur, Grammatik etc.) und auf die eigene Erfahrungsbasis.

Diesen Anhaltspunkten folgend werden die weiteren Unterkapitel der vorliegenden Arbeit der Entwicklung eines eigenen Sensibilisierungsverfahrens unter Berücksichtigung der Zielgruppe (DaF-Studierende) gewidmet.

6.4 Entwicklung eines eigenen Sensibilisierungsverfahrens

In der ersten Entwicklungsphase des Verfahrens ergab sich die Schwierigkeit darin, die für die Zielgruppe relevanten Inhalte der Sensibilisierung zu bestimmen und diese entsprechend den Zielen des Sensibilisierungsverfahrens zu überarbeiten. Die Orientiertheit des Verfahrens an der Unterrichtspraxis war mit der weiteren Aufgabe verbunden, „aus der Vielfalt interkultureller Interaktionen (...) repräsentative Interaktionssituationen zu identifizieren“ (THOMAS 1996: 117), die für die pädagogische Tätigkeit als DaF-Lehrer/in relevant sind.

Nach einer kritischen Auseinandersetzung mit Erfahrungsberichten, Trainingsmodellen und Übungen, die auf interkulturelle Sensibilisierung abzielen, wurden die Kernelemente des Sensibilisierungsverfahrens erfasst: Das zu entwickelnde Verfahren soll folglich die Komponenten „interkulturelle Kompetenz“ und „Blickverhalten“ in Bezug auf den pädagogischen Diskurs verbinden. Diese Kombination wurde daher gewählt, weil die zu behandelnden Komponenten in einer erkennbaren Wechselbeziehung stehen und einen integralen Bestandteil von Kommunikation darstellen. Dazu kommt das Missverstehenspotential bestimmter Blickmuster (Behavioreme), welches anhand von Fallbeispielen analysiert wird. In

Fallbeispielen bzw. critical incidents sollen die Probleme aufgezeigt werden, welche auf der Beziehungsebene sowie auf der nonverbalen Ebene interkultureller Kommunikation entstehen können. Schließlich stellt die Schwerpunktsetzung auf das kulturbedingte Blickverhalten beim Sensibilisierungsprozess eine neue Perspektive zur Analyse interkultureller Kompetenz dar.

6.4.1 Zielsetzungen

In den Vordergrund der interkulturellen Sensibilisierung wird ein durch die Selbstreflexivität gekennzeichneter, kontinuierlicher Prozess individueller Entwicklung gerückt. Dieser setzt in erster Linie eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Selbstbild und den eigenen Kulturstandards voraus. Ferner soll die Emphase auf fremdkulturelle Kulturstandards gelegt werden. Dabei tragen ein kritischer Vergleich der Wirklichkeitsbilder und darauf bezogene Interpretationsversuche dazu bei, eine differenzierte Sichtweise der Wahrnehmung kultureller Differenzen zu entwickeln. Dieser Prozess kann als „Kulturmündigkeit“ der fremden und eigenen Kultur bezeichnet werden, welche durch Erfahrungen und Reflexion erfolgen soll (vgl. REINBOTHE 1986: 242).

Detaillierter betrachtend zielt das Verfahren auf die Sensibilisierung für kulturelle Diversität ab, was am Beispiel unterschiedlicher Blickmuster realisiert werden soll. Das Sensibilisierungsverfahren soll u. a. zu folgenden Aktivitäten anregen:

- sich mit kulturellen Differenzen zu befassen, und zwar unter der Berücksichtigung von alternativen Deutungen, die dasselbe Behavioem in unterschiedlichen kulturellen Kontexten aufweisen kann;
- Perspektivenwechsel-Methode zu praktizieren, um die damit verbundene Selbstverständlichkeit der eigenen Kultur zu relativieren;
- „die Voraussetzung für ein ‚problemfindendes Denken‘“ (NAZARKIEWICZ 2010a: 34) schaffen, indem DaF-Studierende die vorgegebenen Situationen aus erfahrungsbasierten Berichten interpretieren;
- Vorbereitung auf und Sensibilisierung für Kommunikationsaspekte zu ermöglichen, um DaF-Studierende dazu zu befähigen, kulturbedingte Didaktoreme aus der eigenen pädagogischen Praxis autonom zu analysieren (Kulturem- bzw. Didaktoremmodell).

Außerdem soll der kulturelle Hintergrund der Studierenden bei der Durchführung des Verfahrens als synergieträchtige Quelle gesehen werden. Dies bedeutet, dass es beispielsweise im Laufe der Interviews mit Studierenden nicht hundertprozentig an

den Interviewfaden gehalten werden kann, weil sich jedes Individuum aufgrund seines Erfahrungshorizonts während der Interaktion unterschiedlich entfaltet.

Die Handhabung interkultureller Diversität wird mit einer neuen Denkweise verbunden, die alternative Kulturstandards nicht ausschließen soll. Deswegen wird die Zielsetzung des Sensibilisierungsverfahrens um eine Progression von einer „‘Entweder-Oder‘ zu einer ‚Sowohl-Als-Auch‘ Betrachtung“ (PAN 2008: 196) ergänzt.

6.4.2 Voraussetzungen für interkulturelle Sensibilisierung

Die Analyse einschlägiger Literatur zeigt, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenz als äußerst individuell zu charakterisieren ist. Analog zum Lernen anderer Inhalte können einige Menschen beim interkulturellen Lernen bereits nach ein paar Trainings interkulturell kompetenter handeln und andere wiederum nicht. Nach meiner Auffassung soll bei der interkulturellen Sensibilisierung vom konstruktivistischen Lernverständnis ausgegangen werden. Darunter ist die Art des Wissenserwerbs zu verstehen, die durch das Erkennen von Zusammenhängen und Gesetzmäßigkeiten bezüglich eines bestimmten Sachverhalts zu wichtigen Erkenntnissen führt. Während der Durchführung des Verfahrens ist die Rolle der Lehrperson (in der Untersuchung ist es die Interviewerin) nicht vorherrschend. Die Lehrperson agiert dabei mehr als „Moderator“ oder „Lernunterstützer“, welche bei der Wissensvermittlung „die ‚Erschließung‘ unterschiedlicher Wissensvorräte durch ein passendes didaktisch-methodisches Setting fördert“ (GROSCH/GROß/ LEENEN 2000: 16). In Hinsicht auf dieses Sensibilisierungsverfahren sind dies eigene Auslandserfahrungen, Kontakte zu Austauschstudent/innen oder die eigene Herkunft, die als „Wissensvorräte“ fungieren.

Im Folgenden wird auf bestimmte Voraussetzungen hingewiesen, die für die interkulturelle Sensibilisierung fördernd sind.

1) Eine positive Einstellung zur eigenen und zur fremden Kultur.

Es ist festzuhalten, dass der Umgang mit dem Fremden zum Prozess der Aneignung interkultureller Kompetenzen gehört. Generell wird vor der strengen Abgrenzung zwischen dem „Eigenen“ und „Fremden“ mit Vorbehalt gesprochen (vgl. ERLL/GYMNICH 2007: 71). Im Idealfall wird eine Synthese des „Eigenen“ und des „Fremden“ angestrebt, die allerdings schwer zu beschreiben ist und die zudem situationsabhängig ist (ebd.: 72). Was sich dabei als hilfreich erweist, ist die Bereitschaft, sich mit dem „Fremden“ intensiv zu befassen.

Diese Voraussetzung scheint außerdem deswegen wichtig zu sein, weil der Mensch an sich motiviert ist, sich mit Phänomenen zu beschäftigen, die ihn interessieren. In dieser Hinsicht spricht EPPENSTEIN (2003) vom persönlichen Bedarf, sich weiterzuentwickeln (ebd.: 46f). Er bezweifelt die Möglichkeit der Erlangung interkultureller Kompetenz für Menschen, die sich als Verlierer fühlen, und betont die Relevanz bereits vorhandener sozialer Fähigkeiten, die um eine interkulturelle Komponente ergänzt werden sollen (ebd.).

2) Persönliche Betroffenheit

Die Komponente der persönlichen Betroffenheit wird als „wichtiger Bestandteil von nicht-linearen, krisenhaften Lernprozessen“ (MÜLLER 1986: 63) bezeichnet. Diesem Aspekt wird eine wichtige Rolle im interkulturellen Lernen beigemessen, weil „dort, wo die Betroffenheit fehlt, eine Vermittlung sehr schwierig“ ist (ROSEMEYER 1986: 258). Die Voraussetzung „Persönliche Betroffenheit“ steht in unmittelbarer Verbindung mit der Motivation. Des Öfteren wird die Motivation bzw. Desinteresse dadurch ausgelöst, dass man gute oder schlechte Erfahrungen mit einem bestimmten kulturellen Phänomen gemacht hat.

3) Kulturreflexivität

Die Kulturreflexivität kann meiner Ansicht nach während interkultureller Trainings erzielt werden. Diese Fähigkeit impliziert Konfrontationen mit eigenen und fremden Kulturstandards. Die dabei involvierten kognitiven Prozesse sind mit der Erkenntnis verbunden, „dass jegliches Wahrnehmen, Interpretieren, Empfinden und Handeln auf (sub-)kulturellen Deutungen basiert und nicht neutral sein kann“ (NAZARKIEWICZ 2010b: 91).

4) Fremdsprachliche Kompetenz

ANTOR (2007b) bezeichnet die fremdsprachliche Kompetenz als eine Voraussetzung für den Erwerb interkultureller Kompetenz (ebd.: 122). Diese Kompetenz ist dann bedeutend, wenn es darum geht, Vergleiche zwischen kulturspezifischen Erscheinungen (analog zu linguistischen Phänomenen) anzustellen. Die fremdsprachliche Kompetenz kann außerdem bei der Entstehung von Missverständnissen auf der verbalen Ebene interkultureller Kommunikation entscheidend sein (vgl. 4.2.1).

Die Vorbereitung und die Entwicklung des Sensibilisierungsverfahrens basieren auf einigen grundlegenden Prinzipien, die in Folge einer intensiven Auseinandersetzung mit Ansätzen zur Beschreibung interkultureller Kompetenz und den obigen Voraussetzungen für den Erwerb dieser Kompetenz entstanden sind. Diese Prinzipien fungieren als Orientierung für die Entwicklung des Sensibilisierungsverfahrens. Die Prinzipien wurden mit entsprechenden Schlüsselbegriffen erfasst, die im Folgenden ausführlicher dargestellt werden:

6.4.3 Prinzipien des Sensibilisierungsverfahrens

Eigenes und Fremdes

Bei der Entwicklung des Sensibilisierungsverfahrens wurde vom bereits erwähnten Zusammenhang zwischen dem Eigenen und Fremden ausgegangen, welcher ein grundlegendes Prinzip der Vermittlung von interkultureller Kompetenz darstellt. Das Wort „Fremde“ wurde für einige Disziplinen, z. B. für die Interkulturelle Literaturwissenschaft, zu einem komplexen forschungsleitenden Begriff (vgl. GUTJAHR 2007: 149):

„Da das Fremde keine vorfindbare Gegebenheit oder Eigenschaft ist und auch keine objektiv messbare Größe bezeichnet, kann es nur in Bezug auf ein gesetztes Eigenes überhaupt bestimmt werden. Das Fremde ist somit ohne das Eigene gar nicht denkbar – und umgekehrt“ (GUTJAHR 2007: 149).

Aus diesem Zitat ergibt sich eine Wechselbeziehung zwischen zwei Größen, dem Eigenen und Fremden, wobei das Eine ohne das Andere nicht vorstellbar ist. GUTJAHR (2007) differenziert das „Fremde“ weiter, indem sie drei Erscheinungsformen dieses Phänomens nennt:

- 1) „das prinzipiell Unverfügbare“;
- 2) „das unbekannte Draußen“;
- 3) als „Einbruch in einen als eigen definierten Innenraum“ (GUTJAHR 2007: 150).

Diese Differenzierung deutet einerseits auf eine verworrene Vorstellung des Fremden hin. Andererseits wird in dieser Darstellung erneut auf das „Eigene“ Bezug genommen, um die Rolle der Reziprozität mit Blick auf das Eigene und Fremde hervorzuheben. In Anlehnung an HERNIG referiert ebenfalls PAN (2008) darüber, dass

eine „funktionierende Wechselseitigkeit zwischen Eigenem und Fremden ein wichtiges Merkmal von Interkulturalität bildet“ (PAN 2008: 30f).

Das Hauptziel der Vermittlung von interkultureller Kompetenz besteht folglich darin, die Reflexion über die eigene kulturelle Identität unter Berücksichtigung der eigenen und fremdkulturellen Perspektiven zu ermöglichen. Es ist in gewissem Maße nachvollziehbar, dass die eigene Kultur in dieser hierarchischen Betrachtung in der Regel über einer fremden steht. Wichtiger sind die Konfrontation mit der Fremdheit und die potentiellen Interpretationsaufgaben, die fremdkulturelle Kontexte bereithalten. Außerdem spielt dabei die Fähigkeit, das Andere zu verstehen und anzuerkennen, ohne eigene Denk- und Empfindungsmuster mit einzubeziehen, eine wichtige Rolle (vgl. FROST 2007: 68).

In Bezug auf das Eigene und Fremde lenkt REICH (2007) die Aufmerksamkeit auf didaktische Anstrengungen, die eine Lehrperson bei didaktisch-methodischen Entscheidungen aufweisen soll (ebd.: 84). Im Bemühen, die Komplexität des Phänomens zu vereinfachen, kommt es oft zum Entschluss, kulturelle Unterschiede und Gegebenheiten im Unterrichtsprozess auszublenden (ebd.). Die daraus resultierenden Gefahren und Konsequenzen wurden bereits in Bezug auf den Differenzialismus und Universalismus erläutert (vgl. Kap. 3.3.1).

Perspektivenwechsel

Die Auseinandersetzung mit dem Fremden und Eigenen hängt u. a. mit dem Perspektivenwechsel³⁷ zusammen. Die Bedeutung dieser Fähigkeit wurde bereits von KANT in seiner Erkenntnistheorie zum Ausdruck gebracht (vgl. GABRIEL 2008: 86). Heutzutage wird Perspektivenwechsel oft als ein „außerordentlich hilfreiches Instrument“ (PAN 2008: 116) für den Prozess der Entwicklung interkultureller Kompetenz gesehen. Die Relevanz des Perspektivenwechsels besteht darin, dass dessen Entwicklung zur Ethnorelativität beiträgt, was ein wesentliches Ziel interkultureller Sensibilisierung darstellt. Auf den pädagogischen Diskurs projizierend hängt der Perspektivenwechsel (oder Außenperspektive) mit der Beobachtungsabhängigkeit der Wirklichkeit zusammen (vgl. SIEBERT 2003: 87) und ist für die Herstellung interpersonalen Beziehungen von großer Bedeutung, insbesondere im fremdkulturellen Kontext.

³⁷ Im Rahmen der Perspektivenforschung wird zwischen Perspektivendifferenzierung, Perspektivenübernahme und Perspektivenkoordinierung unterschieden (vgl. MÜLLER 1986: 42).

Wie bereits angedeutet, ist der Perspektivenwechsel eine hilfreiche Sensibilisierungsübung, wenngleich keine einfache, „denn sie widerstrebt der psychologisch tief verankerten Neugier für das reizvoll Neue und Unbekannte und verlangt nach der Bewusstwerdung von eingeschliffenen Gewohnheiten und Routinen“ (ROTH 2004b: 25f). In diesem Zusammenhang bringt der Ausdruck „Der fremde Blick tut weh“ in metaphorischer Weise die Komplexität des Perspektivenwechsels zum Ausdruck (ebd.: 26). Dennoch ist die Außenperspektive als Chance zu verstehen, die zur Relativierung der eigenen Voreingenommenheit beiträgt.

Authentizität

Ein weiteres wichtiges Kriterium bei der Entwicklung des Sensibilisierungsverfahrens ist dessen unmittelbarer Bezug zur pädagogischen Praxis. Aus einer Reihe von pädagogischen Erfahrungsberichten wurden deswegen die prägnantesten Fallbeispiele in Bezug auf die visuelle Interaktion rekonstruiert. Die Realitätsorientierung trägt dazu bei, dass anstehende DaF-Lehrkräfte kulturbedingte Didaktoreme im pädagogischen Prozess erkennen und deren Fehlattribution vorbeugen können. Die Auswahl der Materialien hat einen hohen Stellenwert für den Erfolg einer Übung, Methode und des interkulturellen Lernens im Allgemeinen. KAMMHUBER (2010) nennt die ausgewählten Problemsituationen „Dreh- und Angelpunkt eines interkulturellen Trainings“ (ebd.: 67). In dieser Hinsicht sind Critical Incidents (kritische Ereignisse) sehr dafür geeignet: Sie werden von Angehörigen verschiedener Kulturen im Laufe des Aufenthalts im Zielland kritisch erlebt und von den Interpreten, die der Zielkultur angehören, gemäß ihren Kulturstandards gedeutet. Schließlich wurde beim Konzipieren des Moduls darauf abgezielt, dass das Sensibilisierungsverfahren potentiell in die zukünftige pädagogische Praxis umgesetzt werden kann. Einige Implementierungsmöglichkeiten werden nach der Beschreibung der experimentellen Durchführung des Verfahrens exemplarisch aufgezeigt.

Reflexion

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als Prämisse für kultursensible Kommunikation fungiert (vgl.

z. B. AUERNHEIMER 2007: 24). Diese Fähigkeit hängt wiederum mit Reflexionsprozessen im Rahmen des Perspektivenwechsels zusammen.

Die bereits auf SOKRATES zurückzuführende Selbstreflexion, Selbstkorrektur und Selbstkritik sind weitere Kriterien, die bei der Entwicklung des Sensibilisierungsverfahrens Beachtung finden sollen (vgl. BICKMANN 2007: 243). Der Einsatz dieser Komponenten zielt darauf ab, einen individuellen Weg des Wissenserwerbs zu ermöglichen (ebd.). Im Rahmen Interkultureller Pädagogik wird der Selbstreflexion ebenso ein hoher Stellenwert eingeräumt. So setzen interaktionsorientierte Ansätze die „allgemeine Reflexion kommunikativen Handelns“ für das interkulturelle Handeln voraus (NAZARKIEWICZ 2010a: 46).

Eine wichtige Voraussetzung für Reflexion stellt die Fähigkeit dar, die eigene kulturelle Sichtweise zu relativieren und ihre Selbstverständlichkeit in Frage zu stellen. Anders formuliert, bedeutet das über das eigene Erklärungswissen zu reflektieren - es „zu brechen“ und „zu befremden“ (vgl. z. B. KIESEL/VOLZ 2008: 74).

Das Anregen der Selbstreflexion findet im Wesentlichen auf der affektiven und pragmatischen Dimension interkultureller Kompetenz statt. Für die Relevanz der pragmatischen Dimension spricht die reziproke Beziehung zwischen der Reflexion und dem Handlungsaspekt, der weiter differenziert werden kann, indem man zwischen den eigenen und fremden Handlungen unterscheidet. So bezieht sich die „Reflexion“ auf die eigenen Handlungen und das „Verstehen“ auf die Fremdhandlungen (vgl. ECKENSBERGER 1996: 176).

Im zu entwickelnden Sensibilisierungsverfahren sollen die Reflexionsprozesse während des Interviews angeregt werden. Vor allem die Fallbeispiele aus dem dritten Block des Interviews sind reflexionsfördernd. Außerdem stellt die Arbeit mit der Struktur-Lege-Technik eine Möglichkeit dar, über die Zusammenhänge relevanter Aspekte zu reflektieren. Bei der Herstellung von Relationen wird teils auf die ausgewertete Literatur, teils auf die eigenen Erfahrungen Bezug genommen.

Synergiefindung

Das Potenzial einer interkulturellen Interaktion ist nicht nur durch Konfliktsituationen gekennzeichnet. Kommunikation in interkulturellen Überschneidungssituationen umfasst die Präsenz von unterschiedlich geprägten (aufgrund kultureller Sozialisation) Wissens- und Erklärungshorizonten. Während interkultureller Interaktion treffen diese Horizonte aufeinander und bilden somit eine qualitativ neue

Handlungsbasis. In der Gesamtheit von Differenzen liegen Chancen für Innovationen, welche als „Synergien“ aufzufassen sind. Allerdings wird der Synergiefindung Akzeptanz und Respekt seitens des Gegenübers vorausgeschickt (vgl. PAN 2008: 52). Für Synergie-Effekte ist es wichtig, eine Bereitschaft zu zeigen, sich ständig weiterzuentwickeln und erworbene Erkenntnisse um eigene Ideen zu erweitern (ebd.). Für das Sensibilisierungsverfahren bedeutet dieses Prinzip eine Bereicherung: Die Antworten auf Seiten der unterschiedlich sozialisierten Proband/innen sorgten für einen Erfahrungsaustausch während des Interviews, das jeweils mit zwei Student/innen durchgeführt wurde.

Die beschriebenen Prinzipien beachtend wird im Folgenden der Konzipierungsvorgang dieses Sensibilisierungsverfahrens vorgestellt.

6.4.4 Methodisches Vorgehen

Probleme vor der Methodenwahl

Als problematisch erwies sich vor allem die Zielgruppe der Untersuchung. Die Diskussion über die Zielgruppe wurde zu einem eklatanten Beispiel des Klischeedenkens seitens der Kolleg/innen, welche anfänglich für die Notwendigkeit einer empirischen Untersuchung des Blickverhaltens bei russischen Proband/innen plädierten. Die Wahl der genannten Zielgruppe ist deswegen unproduktiv, weil die meisten in Deutschland lebenden Ausländer/innen ohnehin Adaptionsprozesse hinter sich haben, infolgedessen ihre Kulturstandards mit großer Wahrscheinlichkeit bereits (stark oder leicht) modifiziert sind. Außerdem entspricht die ausdrückliche Suche nach Differenzen dem in die Kritik geratenen Differenzialismus, der die Überbetonung kultureller Unterschiede und deren Festigung zur Folge hat. Schließlich trüge die Untersuchung des Blickverhaltens bei russischen Proband/innen zur thematisierten Tendenz einer Kulturalisierung bei, was sowohl für Integrationsprozesse als auch für die interkulturelle Sensibilisierung ein Hindernis darstellt.

Gegen eine empirische Untersuchung kulturspezifischen Blickverhaltens spricht der subjektive Charakter des Entschlüsselungsprozesses nonverbaler Codes. In dieser Hinsicht schließe ich mich ERLI und GYMNIH (2007) an, die folgenden Standpunkt vertreten:

„Ein exaktes Erfassen nonverbaler Kommunikationssignale, insbesondere von Gestik und Mimik ist mittels traditioneller deskriptiver Verfahren kaum möglich, und selbst unter Zuhilfenahme von visuellen Aufzeichnungen in Form von Fotografien oder

Filmmaterial ist der Prozess der Auswertung von Gestik und Mimik eher eine (subjektiv gefärbte) Interpretation als eine wissenschaftlich präzise Beschreibung“ (ERLL/GYMNICH 2007: 112).

In Analogie zu dieser Darlegung plädiert BAUMER (2004) dafür, dass körpersprachliche Signale mehrdeutig seien und dass deren „Übersetzung“ immer eine Interpretation darstelle (ebd.: 31).

Aus den oben genannten Gründen entspricht die Entwicklung einer empirischen Untersuchung in Bezug auf das kulturspezifische Blickverhalten nicht den Zielsetzungen dieser Arbeit. Vielmehr geht es in dieser Untersuchung um die Entwicklung eines didaktischen Moduls zur interkulturellen Sensibilisierung, wobei die interaktionale Kompetenz durch eine kulturübergreifende (culture-general) Auseinandersetzung mit Unterschieden im Blickverhalten erfolgen soll. Interkulturelle Sensibilisierung soll in diesem Verfahren unabhängig vom kulturellen Hintergrund der Proband/innen und von den Vorkenntnissen ermöglicht werden, über die sie im Untersuchungsgebiet verfügen.

Methodenwahl:

Als Basis für die Methodenwahl wurden Verfahren benutzt, die bei der Herstellung von „Subjektiven Theorien“ im Mittelpunkt stehen. Entwickelt im Rahmen der kognitiven Psychologie dient dieses Verfahren dazu, „die thematisierten Aspekte zu benennen und sie dann in ihrem inneren Zusammenhang zu erschließen“ (KALLENBACH 1996: 93). Die Methode stellt eine Kombination aus einem Leitfadeninterview und drauffolgender Arbeit mit Strukturbildern. Zusätzlich wird die Methode um eine weitere Etappe, Fragebogen, erweitert. Der Fragebogen wird gewissermaßen als Auswertungsverfahren herangezogen, um die Effektivität des Sensibilisierungsverfahrens festzustellen. Diese werden im Folgenden detaillierter beschrieben:

- Interview

Das Interview fungiert als Basis für die weiterführenden Etappen des Verfahrens, vor allem für die Auseinandersetzung mit der Strukturbild-Technik. Für die Einführung in das Sensibilisierungsverfahren ist das Interview besser geeignet als eine schriftliche Befragung. So wird durch die Face-to-Face

Interaktion eine interpersonale Beziehung herstellt, die für den Verlauf des ganzen Verfahrens entscheidend ist. In diesem Stadium wird deutlich, ob sich der Proband bzw. die Probandin auf das Sensibilisierungsverfahren gänzlich einlässt oder nicht. Außerdem wird im Laufe des Gesprächs emotionale Involviertheit erzielt, was durch Fragestellungen mit persönlichem Bezug und Anregungen zum Rückgriff auf die eigene Erfahrungsbasis gewährleistet wird (vgl. Durchführung des Interviews).

▪ Strukturbild-Technik

Zur Entwicklung interkultureller Kompetenz gehört zweifellos die Beschäftigung mit ihren Elementen: Teilkompetenzen, Gründen für interkulturelle Bildung, Merkmalen, Voraussetzungen etc. Eine intensive Auseinandersetzung mit den genannten Komponenten ermöglicht Struktur-Lege-Technik³⁸. Diese Methode eignet sich für eine auf einen bestimmten Sachverhalt ausgerichtete Vertiefung, bei der Wissen oder Theorien strukturell dargestellt werden. Auf das Sensibilisierungsverfahren transferiert, stellt diese Methode eine Möglichkeit dar, über die Sinnzusammenhänge und Bedeutungen der für interkulturelle Kontexte relevanten Aspekte zu reflektieren. Obwohl die Methode als ein eigenständiges Datenerhebungsinstrument fungiert, wird sie des Öfteren mit verschiedenen Interviewtypen kombiniert (vgl. WEIDEMANN 2007: 358). Das Ziel der Struktur-Lege-Technik besteht in erster Linie darin, „persönliches Wissen für sich und andere nachvollziehbar zu machen“ (KALLENBACH 1996: 287). Selbstständige Auseinandersetzung mit der Vorlage ermöglicht außerdem den Vergleich zwischen den Vorstellungen desselben Sachverhalts aus unterschiedlichen Perspektiven seitens Proband/innen.

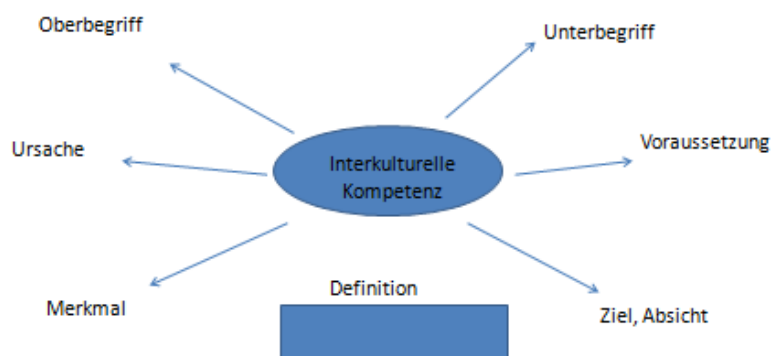
Im Rahmen dieses Sensibilisierungsverfahrens handelt es sich um eine abgewandelte Version des Strukturlegeverfahrens. Deswegen wird es im Weiteren als Strukturbild-Technik bezeichnet (um mögliche Missverständnisse und Verwechslungen zu vermeiden). Hinsichtlich der Phänomene „Interkulturelle Kompetenz“ und „Blickverhalten“ wurde analog zu Richtlinien der Struktur-Lege-Technik jeweils eine strukturierende Vorlage konzipiert (vgl.

³⁸ Struktur-Lege-Technik oder Strukturlegeverfahren: für eine detaillierte Erläuterung dieser Methode vgl. z. B. KALLENBACH 1996 und WEIDEMANN 2007.

Anhang 2 a und b). Die Vorlagen sind so aufgebaut, dass sie einerseits durch die vorgegebenen Zentralbegriffe strukturiert sind und dass sie andererseits bis zu einem bestimmten Grad offengehalten werden. Als Material für die Zusammenstellung der Vorlagen fungiert die ausgewertete Literatur, die anhand der am häufigsten vorkommenden, einschlägigen Begriffen selektiert wurden.

Im Anschluss an das Interview werden den Proband/innen zwei Vorlagen ausgeteilt, die im Unterschied zur traditionellen Struktur-Lege-Technik bereits vorbereitet sind. So stehen auf der ersten Vorlage der zentrale Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ und analog zu „Struktur-Lege-Technik“ die Begriffe „Oberbegriff“ und „Unterbegriff“, „Merkmal“, „Ziel/Absicht“, „Ursache/Grund“, „Voraussetzung“ und „Definition“³⁹. Diese befinden sich bereits auf der Vorlage (s. Abb. 14). Zusätzlich zur Vorlage wurde ein Satz Kärtchen mit den Termini zusammengestellt, die im Laufe der Literaturlauswertung wiederholt im Zusammenhang mit interkultureller Kompetenz genannt wurden: z. B. interkulturelle Spannungsfelder, interkulturelle Sensibilität, Migration, Urteilsvermögen etc. Anhand dieser Begriffe sollen die Proband/innen ihre Vorlagen um dazugehörige Beispiele ergänzen (als Beispiele für „Unterbegriff“ gelten „Empathie“, „Ambiguitätstoleranz“, „Einfühlungs- und Urteilsvermögen“, „Perspektivenwechsel“ etc.; als Beispiele für „Voraussetzung“ gelten „Auslandserfahrungen“, „Wissen um eigen- und fremdkulturelle Attribuierungsprozesse“ etc.).

Abb. 14 Vorlage zum Zentralbegriff „interkulturelle Kompetenz“

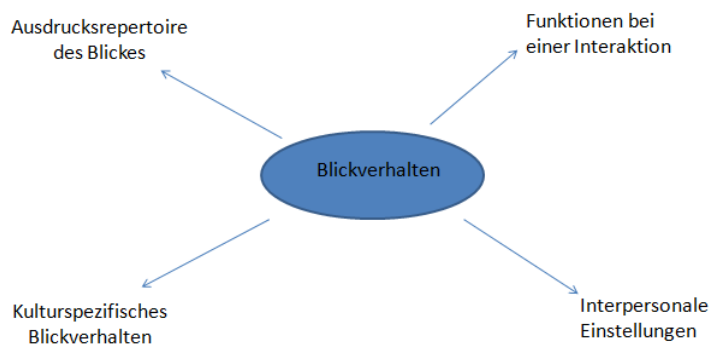


³⁹ Im Rahmen der Struktur-Lege-Technik werden Begriffe „Oberbegriff“, „Unterbegriff“, „Merkmal“, „Ziel/Absicht“, „Ursache/Grund“, „Voraussetzungen“, „Definition“, „Relationen-Begriffe“ bezeichnet.

Die Vorlage „Blickverhalten“ enthält den Zentralbegriff (Blickverhalten) und vier Perspektiven, aus denen dieses Phänomen beschrieben werden kann:

- Ausdrucksrepertoire des Blickes;
- Funktionen bei einer Interaktion;
- interpersonale Einstellungen;
- kulturspezifisches Blickverhalten.

Abb. 15 Vorlage zum Zentralbegriff „Blickverhalten“



Diese Gestaltungsform setzt weniger Vorstrukturiertheit voraus und erfordert damit mehr eigene Denk- und Reflexionsprozesse seitens der Proband/innen. Das Ziel einer solchen Asymmetrie bei der Konzeption von Vorlagen hängt mit der Intention zusammen, die Abhängigkeit zwischen der Offenheit bzw. Vorstrukturiertheit der zu ergänzenden Strukturbilder und dem Schwierigkeitsgrad der Aufgabe zu überprüfen (bedeutet mehr Offenheit mehr Schwierigkeiten für die Ausführung der Aufgabe oder sind die Probanden weniger motiviert?). Dabei wird das Ziel verfolgt, ein umfassendes Strukturbild zu jedem Phänomen (zur interkulturellen Kompetenz und zum Blickverhalten) aus den wichtigsten vorgegebenen und zu ergänzenden Komponenten zu erstellen. Die Beispiele von erstellten Strukturbildern sind aus dem Anhang 2 zu entnehmen.

▪ Fragebogen

Für die Evaluation des Sensibilisierungsverfahrens wurde ein Fragebogen entwickelt, welcher in der letzten Phase der Untersuchung von den Student/innen auszufüllen ist. Außer dem Evaluationsaspekt ist in dieser Phase die Möglichkeit wichtig, die ganzen Vorgänge des Verfahrens zusammenzufassen und ein Feedback seitens der Student/innen zu bekommen. Der strukturelle Aufbau des Evaluationsfragebogens lässt sich in drei Blöcke einteilen (vgl. Anhang 3):

- Persönliche Angaben;
- Fragen zur interkulturellen Kompetenz;
- Fragen zur Methode.

Anhand von Fragen aus dem ersten Block werden personenbezogene Informationen gesammelt, mit deren Hilfe man sich ein Bild über die Teilnehmer/innen des Sensibilisierungsverfahrens machen kann. Der zweite Block gibt eine Art Stellungnahme der Proband/innen zu relevanten Aspekten interkultureller Kompetenz wieder, insbesondere in Bezug auf die Einbettung interkultureller Inhalte ins DaF-Studium. Der letzte Block der Befragung zielt auf die Evaluation des durchgeführten Sensibilisierungsverfahrens ab. Zusätzlich wurden zum Schluss drei offene Fragen gestellt: Die ersten zwei beinhalten die persönliche Auswertung der Methode, bei der die Nach- und Vorteile des Verfahrens von den Proband/innen genannt werden sollen. Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung sowie eine zusammengefasste Beschreibung der experimentellen Durchführung des Verfahrens werden als Nächstes diskutiert.

6.4.5 Durchführung des Sensibilisierungsverfahrens

Das Sensibilisierungsverfahren wurde vorerst für die Zielgruppe „DaF-Studierende“ entworfen. Die Orientierung auf diese Zielgruppe schlägt sich vor allem in Fragen des Interviews und Fragebogens nieder, welche sich größtenteils auf die DaF-Ausbildung beziehen. Im Kapitel 3.3 wurde darauf eingegangen, dass die DaF-Lehrer/innen im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit mit großer Wahrscheinlichkeit mit

unterschiedlich sozialisierten Kolleg/innen und Schüler/innen in einen Dialog eintreten werden. Dies gilt sowohl für die Tätigkeit im fremdkulturellen Umfeld als auch in der eigenkulturellen Gemeinschaft. Die Akzentuierung dieser Tatsache kann Student/innen zusätzlich motivieren, ihren Erklärungshorizont interkulturell zu bereichern und sich deswegen auf das Sensibilisierungsverfahren einzulassen.

Die erstmalige Durchführung des Sensibilisierungsverfahrens wurde dank der Kooperation mit der Universität Mainz und dem Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache“ möglich gemacht. Die aus drei Phasen bestehende Sensibilisierungsmethode wurde in der 45. KW 2010 erprobt. Nach einer Vorstellung meines Vorhabens in einem Seminar wurde eine Gruppe aus Proband/innen gebildet, die sich für die Teilhabe am Sensibilisierungsverfahren freiwillig gemeldet haben. Wie bereits erwähnt, wurde die Zahl der Teilnehmer/innen auf zwölf Personen beschränkt, wobei am Verfahren elf Studentinnen und ein Student teilnahmen. Da der qualitative Charakter der Methode signifikant ist, wurde die Zahl der Proband/innen auf zwölf Student/innen beschränkt. Diese Einschränkung wurde unter anderem aus dem Grund vorgenommen, damit während der Durchführung des Verfahrens „für die Individualität der Ausführungen Raum bleibt und diese nicht durch Vielzahl überlagert wird“ (KALLENBACH 1996: 78). Außerdem kommt der Beschreibung der Ergebnisse auf den ersten zwei Etappen (Interview und Strukturbild-Technik) eine zweitrangige Rolle zu. Für die Fremdsprachendidaktik stellt die Durchführung einer Übung oder Unterrichtseinheit in dem Sinne einen wichtigen Aspekt dar, um aufgrund der Ergebnisse potentielle Implementierungsmöglichkeiten für den unterrichtlichen Kontext einschätzen zu können.

Unter Berücksichtigung der unaufgeforderten Teilnahme an der Untersuchung ging ich davon aus, dass die Student/innen die Voraussetzungen für die interkulturelle Sensibilisierung erfüllen: d. h. positiv zur eigenen und fremden Kultur eingestellt sind sowie motiviert und fremdsprachlich kompetent, was sich im Laufe des Interviews durch die rege Teilnahme an Diskussionen tatsächlich bestätigte. Hinsichtlich der deutschen Sprache nahmen am Sensibilisierungsverfahren acht Muttersprachlerinnen (Probandinnen_M) und vier Nichtmuttersprachler/innen (Proband/innen_N) teil. Die Interviews wurden in zweier Gruppen durchgeführt. Der Vorteil der ausgewählten Form besteht darin, dass die Proband/innen nicht sich selbst der Aufgabe überlassen waren, sondern auch sich interaktiv mit dem Interviewpartner bzw. mit der -partnerin über einige Erfahrungen austauschen konnten. Dadurch bekamen sie die

Möglichkeit, „*sich mit dem Selbst-, Fremd-, und Metabild zu beschäftigen*“ (PAN 2008: 195, Hervorh. im Original).

Eine analytische Untersuchung der daraus gewonnenen Ergebnisse wird zeigen, ob bzw. wie effizient dieses Verfahren für die Auseinandersetzung mit den Themen „interkulturelle Kompetenz“ und „Blickverhalten“ ist und inwiefern es nach Meinung der Proband/innen der Sensibilisierung für interkulturelle Inhalte wie kulturspezifisches Blickverhalten dient. Mithilfe des Evaluationsfragebogens werden in der Endphase der experimentellen Durchführung die Implementierungschancen des Verfahrens in die DaF-Ausbildung beurteilt. Im Folgenden wird die Durchführung des Verfahrens nach den oben erläuterten Phasen dargelegt.

6.4.5.1 Das Interview

Der erste Kontakt mit Proband/innen fand während des *Interviews* statt, welches darauf abzielt, dass sich die Student/innen durch eine gezielte Frage-Antwort-Interaktion sowie das Nachdenken und Reflektieren über eigene Erfahrungen kultureller Differenzen bewusst werden. Ein solcher Reflexionsprozess ermöglicht eine rückblickende Rekapitulation der eigenen Erfahrungsbasis in Bezug auf interkulturelle Kommunikation und bereitet die Proband/innen auf die weiterführenden Etappen der Sensibilisierung vor. Generell sind Aufgaben interaktionellen Charakters mit adressatenorientierten Fragen wichtig, um einen persönlichen Bezug zu den Student/innen herzustellen. Eine ungezwungene Atmosphäre während des Interviews trägt dazu bei, einer nicht auszuschließenden Unsicherheit der Teilnehmer/innen vorzubeugen.

Durch die klare Vorstrukturierung des Gesprächs und dessen Situationsgebundenheit wird die Aufmerksamkeit der Student/innen gezielt auf die nonverbalen Aspekte interkultureller Kommunikation gelenkt. Im Laufe des Interviews haben die Student/innen die Möglichkeit bekommen, über eigen- und fremdkulturelle Kulturstandards zu reflektieren. Außerdem konnten sie die Rolle interkultureller Kompetenz auf den pädagogischen Diskurs projizieren und die Bedeutung dieser Kompetenz für den Habitus eines DaF-Lehrers bzw. einer DaF-Lehrerin einschätzen. Darüber hinaus konnten sie bei den Interpretationsversuchen „kritischer Situationen“ im dritten Teil des Interviews auf den Perspektivenwechsel zurückgreifen. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass insbesondere die zu interpretierenden Fallbeispiele nach Meinung der Proband/innen die meisten Reflexionsprozesse hervorriefen. Da die Interpretationen der Situationen 1)-5) (vgl. Anhang 1) den

wichtigsten Bestandteil des Interviews darstellen, werden sie in die nähere Analyse mit einbezogen. Den Schwerpunkt der Einzelbeispiele (1-3 und 5) bilden kulturdeterminierte Realisierungen bestimmter Kultureme (z. B. Respekt, Sympathie zeigen) bzw. Didaktoreme (Zeichen des Partizipationswillens im Unterricht) anhand des Blickverhaltens. Die Situation 4) stellt einen Fall des Didaktorems „keinen Partizipationswillen zeigen“ dar, welcher auf kultureller Sozialisation beruht. Die für das Interview ausgewählten Beispiele stammen aus den Erfahrungsberichten der DaF-Dozent/innen, die im Ausland unterrichtet haben. Eine Ausnahme bildet die Situation 3), die einer Publikation für deutsche Geschäftsleute in Japan entnommen wurde. Bei der Wahl der Beispiele wurde von einer Balance ausgegangen: Es sollten nicht zu viele Situationen zur Diskussion gestellt werden, damit die Proband/innen wegen des Überflusses an Informationen die Motivation nicht verlieren. Andererseits sollten die Fallbeispiele eine abwechslungsreiche Mischung an Funktionen des Blickverhaltens umfassen. Die Proband/innen sollten außerdem die Möglichkeit bekommen, kulturell ausgeprägte Behavioreme in dargelegten Situationen zu identifizieren, und versuchen, die Realisierung von Kulturemen bzw. Didaktoremen in fremdkulturellen Kontexten zu interpretieren. Die endgültige Selektion der Fallbeispiele besteht aus folgenden Situationen:

Versuchen Sie bitte, folgende Situationen zu kommentieren:

- 1) Frau Eßer war als deutsche DaF-Lektorin in Irland tätig. Sie wollte ihre irischen Student/innen zum Sprechen bringen, indem sie ihnen verschiedene Fragen stellte. Die Lernenden blickten sie nur schweigend an, antworteten nicht auf die Fragen.
- 2) Ein puerto-ricanisches Mädchen namens Livia wurde in einer amerikanischen Schule des Rauchens verdächtigt. Da sie bei der Aussprache mit dem Schulleiter nicht wagte, ihm in die Augen zu schauen, war er von ihrer Schuld überzeugt. Livia war aber ein ordentliches, anständiges Mädchen und hatte wirklich nie geraucht und wurde aber beinahe aus der Schule ausgeschlossen.
- 3) Ein japanischer Geschäftspartner macht eine Präsentation vor seinen deutschen Kollegen. Im Laufe der Präsentation schließen sich seine Augen und der Referent setzt seinen Vortrag mit geschlossenen Augen fort.

- 4) Eine japanische Lerngruppe in Deutschland benimmt sich der Situation 1) ähnlich. Deutsche Lehrer/innen stellen im Unterricht „jede Menge offene Fragen und ernten jede Menge Lächeln und – Schweigen“⁴⁰.
- 5) Zwei griechische Austauschstudentinnen wollten ihren deutschen Kommilitonen ihre Sympathie durch einen langen Blickkontakt in Verbindung mit Lächeln bekunden. Die Deutschen konnten diese Signale nicht entschlüsseln.

Die meisten Fallbeispiele (die Situationen 1), 2), 3), 5)) wurden bereits im Kapitel 5 beschrieben und im Hinblick auf den Hintergrund der in Situationen implizierten Kultureme kommentiert. Die möglichen Fehlattributionen basieren in diesen Fällen auf der Missdeutung nonverbaler Behavioreme. Außerdem sind die in den Handlungen implizierten Problemfelder auf die Orientierung an den eigenen Kulturstandards in interkulturellen Begegnungssituationen zurückzuführen. In der Situation 1) ist das eine ungewohnte bzw. kulturspezifische Art und Weise, den Partizipationswillen im Unterricht zu zeigen. Die Situation 2) gibt eine kultur-determinierte Realisierung des Kulturems „Respektzeigen“ durch das Sinken der Augen wieder. In der Situation 3) wird die besondere Art dargelegt, sich während der Präsentation zu konzentrieren. Der mögliche Hintergrund der Situation 4) wurde im Kapitel 4.2.3 am Beispiel der chinesischen Bildungskultur erläutert. Die letzte Situation 5) beruht auf Frau-Mann-Beziehungen im interkulturellen Kontext, in dieser Situation das Flirtverhalten seitens Griechinnen.

Es sei darauf hingewiesen, dass diese Untersuchung ein anderes Ziel verfolgt als das Transkribieren des Interviewverlaufs in allen Einzelheiten. Dies ist für die Forschungen der Konversationsanalyse mehr signifikant. Für den Schwerpunkt dieser Untersuchung sind die Entwicklung des Sensibilisierungsverfahrens, dessen Bewertung (Evaluationsbogen) und die Implementierungsmöglichkeiten im pädagogischen Diskurs von primärer Bedeutung.

6.4.5.2 Strukturbild-Technik

Die zweite Phase des Sensibilisierungsverfahrens fand beim zweiten Treffen mit den Proband/innen statt. Entsprechend den Schwerpunkten des Verfahrens wurden „interkulturelle Kompetenz“ und „Blickverhalten“ als Zentralbegriffe festgelegt, welche ins Zentrum der jeweiligen Vorlage positioniert worden sind (vgl. Anhang 2). Wie

⁴⁰ HUBER-KRIEGLER 1998: 159.

bereits angedeutet, wurden den Proband/innen zwei Vorlagen mitgegeben, mit denen sie sich im Zeitraum zwischen dem Interview und dem zweiten Treffen selbständig befassen sollten. Die Vorlage zur interkulturellen Kompetenz sollte mithilfe von vorgegebenen Begriffen, die das Phänomen aus unterschiedlichen Perspektiven beschreiben, ergänzt werden. Ziel war es, die zur Verfügung stehenden Begriffe auf der Vorlage zu positionieren, sodass daraus ein umfassendes Strukturbild der zu untersuchenden Phänomene entsteht. Nach dem Interview, das in erster Linie als Anregung für die zweite Phase des Verfahrens fungiert, sollen die Proband/innen selbständig - im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik – Zusammenhänge erkennen und herstellen, die sich durch die Beziehungen zwischen den Begriffen auf der Vorlage ergeben. Diese Tätigkeit ist mit Reflexionsprozessen der Student/innen verbunden, welche dazu beitragen, dass die im Laufe des Interviews angeregten Reflexionsprozesse vertiefen.

Die Vorlage zur Strukturbild-Technik in Bezug auf das Blickverhalten unterscheidet sich durch weniger Vorstrukturiertheit. Somit wird viel freier Raum „zur Entfaltung der eigenen Sicht“ (KALLENBACH 1996: 263) für die Vervollständigung der gegebenen Schemata gegeben. Wie bereits in der Abbildung 15 zu sehen war, enthält die Vorlage zum Zentralbegriff „Blickverhalten“ vier Perspektiven, aus welchen das Phänomen „Auge“ betrachtet werden kann. Diese sind um entsprechende Beispiele seitens der Proband/innen zu erweitern. Die höhere Offenheit des Entwurfs erforderte den Rückgriff auf die eigenen Erfahrungen und die Reflexion über die im Interview angerissenen Problemfelder.

6.4.5.3 Evaluationsfragebogen

Die letzte Phase - Evaluation - fand unmittelbar nach der Strukturbild-Technik statt und schließt somit die Durchführung des Verfahrens ab. Nach der Besprechung der Ergebnisse werden das Interview und die darauf folgende Erstellung von Strukturbildern durch eine schriftliche Befragung beurteilt. Gemäß der Konzeption des Fragebogens wurde zuerst die Möglichkeit gegeben, über die im Zuge des gesamten Verfahrens erworbenen Erkenntnisse zu reflektieren und abschließend die gesamte Methode zu evaluieren. Verschiedene Aussagen, welche die Methode aus mehreren Blickwinkeln beschreiben, wurden durch die Einschätzungsmöglichkeiten der Aussagen auf der Skala von 1 (stimme nicht zu) bis 5 (stimme zu) seitens der Proband/innen bewertet (vgl. Anhang 3). Die Evaluierung der erstmaligen Durchführung des Sensibilisierungsverfahrens wurde mit dem Ziel einer weiteren

Optimierung in die Befragung integriert. Aus allen Etappen der Untersuchung spielen vor allem Evaluationsergebnisse eine wichtige Rolle, welche im nachfolgenden Kapitel ausführlicher dargestellt werden.

6.4.6 Auswertung der Ergebnisse und kritisches Betrachten

Die Analyse des durchgeführten Sensibilisierungsverfahrens wird auf die für die Untersuchung relevanten Erkenntnisse beschränkt. Die Darlegung der Ergebnisse wird in zwei Blöcke gegliedert, die den Präsenzphasen des methodischen Vorgehens entsprechen: Interview und abschließende Befragung. Die Erstellung der Strukturbilder wurde von den Proband/innen selbständig (in ihrer Freizeit) ausgeführt. Die Bewertung dieser Etappe wird in der Analyse der Evaluationsergebnisse teilweise zum Vorschein kommen.

Durchführung des Interviews

Im Laufe des Interviews neigten die Student/innen dazu, einige Fragen anhand von Beispielen zu beantworten, die bisweilen in keinem direkten Zusammenhang mit den Schwerpunkten der Untersuchung stehen. Um einen harmonischen Verlauf des Interviews zu gewährleisten, wurde ein solches „Abschweifen“ vom Thema nicht unterbunden. In einigen Situationen hatte dies zur Folge, dass bei den Antworten Informationen herauskamen, die bei der Erstellung der Interviewfragen nicht intendiert wurden. Der Rückgriff auf die eigenen Erfahrungen trug zu lebhaften Diskussionen und zum Erfahrungsaustausch bei. In diesem Stadium wurde eine bewusste Gegenüberstellung von Eigenem und Fremdem seitens der Proband/innen erzielt. Alle Student/innen zeigten ein großes Interesse an der Thematik, was sich in der Befragung darin niederschlägt, dass die Mehrheit der Student/innen ihre Zukunft nicht nur mit der Vermittlung der deutschen Sprache, sondern auch von interkultureller Kompetenz verbindet (es wird allerdings nicht behauptet, dass dieses Interesse ausgerechnet durch das Sensibilisierungsverfahren geweckt wurde).

Auf die Frage „Was hat Ihnen an dieser Methode besonders gut gefallen?“ hob die Hälfte der Proband/innen den dritten Teil des Interviews hervor, der aus der Interpretationsaufgabe (critical incidents) bestand. Die restlichen Antworten bewegten sich zwischen der gebotenen „Möglichkeit zur Selbstreflexion“ und der Möglichkeit, „ein Strukturbild und entsprechende Zusammenhänge zu erstellen“.

Die Auswertung der schriftlichen Befragung zeigt, dass die auf Fallbeispiele ausgerichtete Interpretationsaufgabe das größte Interesse bei den zukünftigen DaF-

Lehrer/innen fand. Die Präsentation von Behavioren in Form von Fallbeispielen machte die Proband/innen auf die Thematik besonders aufmerksam.

Evaluationsergebnisse

Der Anfang des Fragebogens beinhaltet neben der Frage nach persönlichen Angaben die Frage, ob der Proband bzw. die Probandin Probleme bei der Konfrontation mit einer anderen Kultur gehabt hat. Nur zwei Studentinnen, eine Probandin_M und eine Probandin_N, antworteten auf diese Frage mit „nein“. Andere Student/innen haben zugestimmt sowie für sie als wichtig erscheinende Problembereiche anhand von Beispielen verdeutlicht. Die meisten Beispiele beziehen sich auf die Kulturstandards in arabischen Kulturen, Brasilien, Italien, Osteuropa und in den USA. Dabei wurden die Realisierungen bestimmter Kultureme in den genannten kulturellen Gemeinschaften mit deutschen Ausformungen dieser Kultureme verglichen (z. B. „pünktlich sein“ in Deutschland und Italien). Nur eine Probandin_M brachte bei dieser Frage eine andere Perspektive zur Sprache. Sie bezog sich auf ihre Reisen nach Osteuropa, auf der sie als Deutsche oft wegen des Zweiten Weltkrieges angesprochen wurde.

In den Fragen des zweiten Blockes wurde das Hauptaugenmerk auf die interkulturelle Kompetenz gelenkt. Die für die Untersuchung wichtigste Aussage „interkulturelle Kompetenz gehört zu den Schlüsselqualifikationen eines DaF-Lehrers/ einer DaF-Lehrerin“ wurde von der Mehrheit der Proband/innen mit 5 (stimme zu) auf der Skala von 1 bis 5 eingeschätzt (zwei Student/innen wählten einen anderen Evaluationsgrad).

Erwähnenswert ist die Frage nach dem eigenen Interkulturalitätsgrad, bei der sieben Proband/innen ihr Interkulturalitätsniveau als „hoch“ und fünf als „mittel“ eingeschätzt haben. Sie begründeten ihre Antworten u. a. damit, dass sie viele Auslandserfahrungen, Eltern verschiedener Herkunft und Kontakte zu Menschen verschiedener Nationalitäten haben.

Bei dem Punkt „Mögliche Inhalte der DaF-Ausbildung“, die zur Interkulturalität beitragen, wurden am häufigsten „Auslandserfahrungen“ und „Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden in Seminaren“ genannt. Zu den weiteren Optionen haben die Student/innen solche Aktivitäten hinzugefügt wie Fernsehen, die sprachvergleichende Analyse von Redewendungen, Rollenspiele, Kontakt zu Austauschstudent/innen.

Als Nächstes wurden die Proband/innen mit den Informationen über das kulturspezifische Blickverhalten konfrontiert. Laut den Ergebnissen der Befragung war die Thematik für zwei Proband/innen neu. Allerdings wurden im Fragebogen keine weiteren Differenzierungen in Betracht gezogen, z. B. ob die Auseinandersetzung mit dem Blickverhalten im Rahmen eines Seminars stattfand oder ob sie durch einen Konflikt oder eigene Beobachtungen etc. ausgelöst war. Die Hälfte der Proband/innen fand die Fallbeispiele lehrreich und wissenswert (Bewertung mit „5“) und äußerte die Bereitschaft, sich mit ähnlichen Situationen in Seminaren zu befassen.

Der für die Bewertung des Verfahrens letzte und wichtigste Block umfasst die Fragen zur Methode (Kombination aus einem Interview und der Strukturbild-Technik). Eine Probandin_N gab an, dass sie mit einer ähnlichen Methode bereits konfrontiert war, während für die restlichen Student/innen eine solche Kombination unbekannt war. Die Evaluation der nachfolgenden Aussagen zur Methode wird im Folgenden in der Reihenfolge von den meist zutreffenden zu weniger zutreffenden Angaben von oben nach unten dargestellt:

1. Die Methode lässt zu, alle Kursteilnehmer/innen in die Arbeit zu involvieren.
2. Die Methode ist sehr gut für die Vermittlung neuen Stoffes geeignet.
3. Den Schwierigkeitsgrad der Methodeninhalte empfinde ich als angemessen.
4. Die Methode lässt sich gut in den Unterrichtsverlauf integrieren.
5. Ich würde die Methode selbst anwenden.
6. Die Methode versetzt mich in die Lage, die Inhalte selbstständig zu vertiefen.

Aus den Bewertungen folgt, dass die angewandte Methode ein Anwendungspotential nach Ansicht der Proband/innen aufweist, das vor allem auf der Vermittlung neuen Stoffes in Seminaren sowie der Möglichkeit basiert, alle Kursteilnehmer/innen in die Arbeit zu involvieren. Als ein einziger und wertvoller Optimierungsvorschlag wurde die computergestützte Durchführung der Strukturbild-Technik des Verfahrens genannt.

Die experimentelle Durchführung des entwickelten Verfahrens verfolgte das Ziel, das Potential einer Implementierung im universitären Diskurs zu untersuchen. Die Realisierung dieses Vorhabens ist in erster Linie deswegen möglich geworden, weil die Proband/innen einen hohen Motivationsgrad und Interesse für die Teilnahme am Sensibilisierungsverfahren gezeigt haben. Dank diesen Voraussetzungen konnte davon ausgegangen werden, dass sich die Student/innen mit den Vorlagen zur

interkulturellen Kompetenz und zum Blickverhalten eigenständig auseinandersetzen können. Die trotz gewisser Vorstrukturiertheit gegebene Offenheit wurde in den Evaluationsbögen oft als Vorteil dargestellt, weil sie die selbständige Vertiefung der Inhalte durch eine Erstellung von Zusammenhängen und Formulierungen ermöglichte. Darüber hinaus wurden Reflexionsprozesse über die eigene Kultur und fremdkulturelle Kulturstandards in Bewegung gebracht. So hat der Proband_N beim zweiten Treffen berichtet, dass er über die Situation 2) (das puerto-ricanische Mädchen Livia und der amerikanische Schulleiter) mit seiner Frau sprach und sie als Spanischlehrerin in den USA den Hintergrund des Vorfalls ebenfalls bestätigen konnte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die bei der Konzeption definierten Ziele im Laufe des Sensibilisierungsverfahrens erreicht werden konnten. So wurde die Motivation der Proband/innen, sich mit anderen Orientierungssystemen zu beschäftigen, zusätzlich gestärkt, was man aus den Angaben in den Fragebögen entnehmen kann. Besonders bemerkenswert sind die Antworten auf die Frage über die Zukunftspläne. Laut den Angaben will sich knapp die Hälfte der Teilnehmer/innen nach dem Studium nicht nur mit Fremdsprachen, sondern auch mit fremden Kulturen und interkultureller Kompetenz professionell beschäftigen.

Die oben vorgestellte Methode bestand aus zwei wesentlichen Komponenten: dem Leitfadeninterview und der Strukturbild-Technik. Das daraus entstandene Verfahren ermöglicht eine vielseitige Untersuchung des Sachverhalts „interkulturelle Kompetenz“ und des Phänomens „Blickverhalten“. Das Interview wurde mit dem Ziel konzipiert, Rückgriff auf die eigene Erfahrungsbasis zu nehmen sowie Vergleiche und Interpretationsversuche anzustellen, was letztlich zur Erweiterung des eigenen Erklärungshorizonts und zum Perspektivenwechsel verhilft. Außerdem regt die Gesamtheit der Aktivitäten zu Reflexionsprozessen an, wodurch die eigene Erfassung des komplexen Sachverhalts systematisiert wird. Im Endeffekt soll diese Interaktionsmethode zur interkulturellen Sensibilität führen, die zukünftige Lehrer/innen auf eine kultursensible und verständnisvolle Kommunikation sowohl im Alltag als auch im Berufsleben vorbereiten kann.

Um die aus dem Fragebogen erwähnte Aussage 4 („Die Methode lässt sich gut in den Unterrichtsverlauf integrieren“) nachzuweisen, wird im Folgenden ein Didaktisierungsvorschlag des Sensibilisierungsverfahrens in einem auf interkulturelle Inhalte orientierten DaF-Unterricht vorgestellt.

6.4.7 Didaktisches Potential des Sensibilisierungsverfahrens

Die experimentelle Durchführung der Sensibilisierung war mit der Absicht verbunden, die Konzeption des Verfahrens für pädagogische Kontexte anwendbar zu machen. So verfügt das entwickelte Sensibilisierungsverfahren über ein gewisses didaktisches Potential. Die Schritte, die im Rahmen der experimentellen Durchführung in zweier Gruppen stattfanden, können an die Bedingungen universitären Kontexts angepasst werden. Eine studentische Gruppe kann dafür in Expert/innen und Proband/innen aufgeteilt werden, wobei die erste Gruppe konkrete Anweisungen vom Kursleiter bzw. von der Kursleiterin bekommen, um das Interview eigenständig durchführen zu können. Die gemeinsam ausgewählte Expertengruppe kann einen Interviewleitfaden ausarbeiten, der als Basis für die Auseinandersetzung mit der Thematik fungiert. Die von mir präferierte Form des Interviews in zweier Gruppen kann mit der Arbeit in Kleingruppen abgewechselt werden und um weitere Etappen ergänzt, z. B. gemeinsame Recherche nach passenden Fallbeispielen. Eine solche Kooperationsarbeit verfolgt außerdem das Ziel, Student/innen für die Existenz anderer Vorstellungen, Ansichten und Perspektiven zu sensibilisieren. Neben dem Interview soll die Expertengruppe über die Struktur der Vorlagen zu Begriffen „Interkulturelle Kompetenz“ und „Blickverhalten“ entscheiden, wobei über den Grad an Vorstrukturiertheit bzw. Offenheit diskutiert werden soll. Die Beschäftigung mit den Vorlagen kann als Hausaufgabe oder als Teil eines Seminars geplant werden. Die darauf folgende Diskussion über die Ergebnisse der Strukturbild-Technik kann in Kleingruppen oder innerhalb der Studiengruppe gestaltet werden. Eine solche Modifikation verleiht der Phase interaktiven Charakter und stellt für die involvierten Studierenden die Herausforderung dar, trotz unterschiedlicher Meinungen und Interessen konsensfähige Lösungen zu finden, Schwerpunkte zu setzen und synergieträchtige Entscheidungen zu treffen. Außerdem kann das Sensibilisierungsverfahren als komplexe Aufgabe im Rahmen eines Seminars durchgeführt werden. Eine exemplarische Darstellung des Verfahrens stellt gewissermaßen eine prägnante Zusammenfassung des ganzen Sensibilisierungsverfahrens dar und wird in Form eines Arbeitsblatts vorgestellt:

**Arbeitsblatt zum Sensibilisierungsverfahren „Ein Blick sagt mehr als 1000 Worte...“
(zum Thema „Interkulturelle Kompetenz und Elemente nonverbaler Kommunikation,
am Beispiel des Blickverhaltens)**

Ziel: interkulturelle Sensibilisierung für kulturelle Diversität am Beispiel des Blickverhaltens;
Entwicklung interaktionaler Kompetenz.

Ablauf:

- **Vorbereitung**
Bestimmen Sie gemeinsam eine Expertengruppe, die den weiteren Ablauf des Verfahrens koordinieren soll.

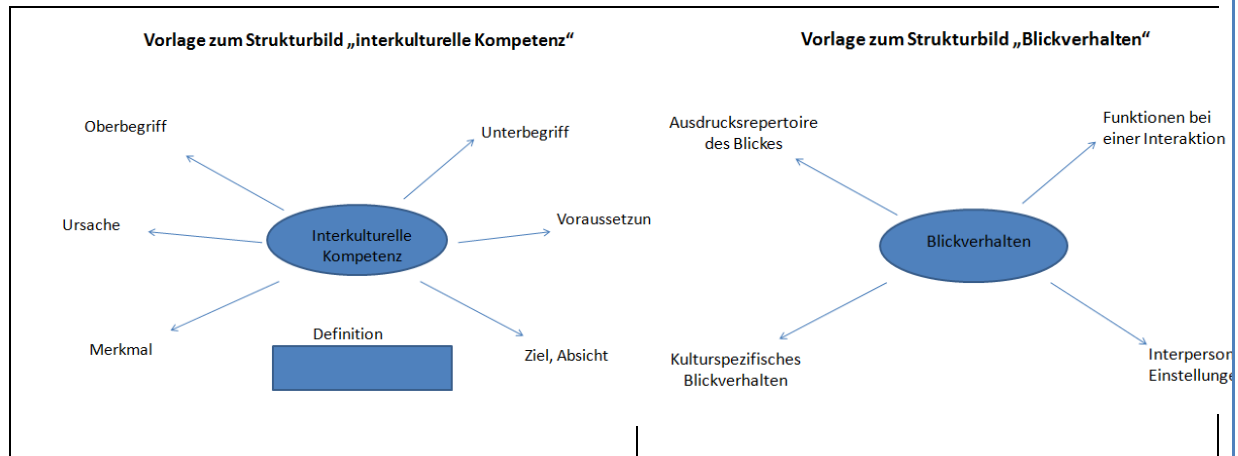
- **Anweisungen für die Expertengruppe**
Bereiten Sie vor der eigentlichen Durchführung des Verfahrens den Interviewleitfaden vor; berücksichtigen Sie dabei die in der Tabelle vorgegebenen inhaltlichen Aspekte. Bei der Wahl von Fragestellungen und Situationen gehen Sie von der Relevanz für den pädagogischen Diskurs aus. Überlegen Sie sich die passende Arbeitsform für die Befassung mit den Strukturbildern (bei Bedarf konsultieren Sie Ihren Kursleiter/ Ihre Kursleiterin).

| Einleitung | Interkulturelle Kompetenz | Blickverhalten |
|---|---|--|
| Fragen, die auf einen kooperativen Dialog einstimmen und auf persönliche Involviertheit abzielen. | Fragen, die zur Reflexion über die eigene Kultur und fremde Kulturstandards anregen | Fallbeispiele, die die Relevanz adäquater Interpretation kulturspezifischer Blickmuster explizieren und von den Interviewten interpretiert werden sollen |
| z. B. über das Studium, Auslandserfahrungen, Unterrichtserfahrungen etc. | z. B. eigene Beobachtungen, erlebte kritische Ereignisse etc. | z. B. kulturdeterminierte Signale des Respekts, der Aufrichtigkeit, der Sympathie etc. |

Durchführung:

- **Interview:** Der/ die Interviewer/in führt das Interview mit jeweils zwei Student/innen durch⁴¹. Anschließend wird die Aufgabe für die Arbeit mit Vorlagen erklärt. In der nachfolgenden Sitzung werden die Ergebnisse der Strukturbild-Technik präsentiert.
- **Strukturbild:** Für die Zusammenfassung wichtiger Aspekte der Sachverhalte „interkultureller Kompetenz“ und „Blickverhalten“ ergänzen Sie bitte die nachfolgenden Vorlagen zu jeweiligem Strukturbild. Je nach Schwerpunkt können die Bestandteile der Vorlagen modifiziert oder erweitert werden:

⁴¹ Die Expert/innen sollen bei der Durchführung des Sensibilisierungsverfahrens versuchen, sensibel mit der Machtasymmetrie umzugehen und eine Balance zwischen einem Gesprächspartner und Lernmoderator zu finden.



Nachbereitung:

Reflektieren Sie über die Bedeutung der Ergebnisse mit Blick auf die pädagogische Praxis in Gruppen. Erstellen Sie eine Thesenliste über die Problematik für ein Beratungsgespräch mit ihren Kolleg/innen, die demnächst als DaF-Dozent/innen im Ausland arbeiten wollen. Tauschen Sie die Ergebnisse mit Ihren Kommilitonen im Seminar aus.

(Optional können die Ergebnisse des ganzen Verfahrens in Form einer schriftlichen Befragung evaluiert werden, in der die Effizienz der Methode sowie andere Themen- und Umsetzungsvorschläge fokussiert werden.

Empfohlene Literatur für die Vorbereitung des Sensibilisierungsverfahrens:

Argyle, Michael (2005): Körpersprache und Kommunikation. Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation. Paderborn: Junfermann Verlag

Apeltauer, Ernst (2000): Nonverbale Aspekte interkultureller Kommunikation. In: Rosenbusch, H. S. / Schober, O. (Hrsg.) (2000): Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 100-165

Ehlich, Konrad/ Rehbein, Jürgen (1982): Augenkommunikation. Methodenreflexion und Beispielanalyse. Amsterdam: Benjamins

Ellgring, H. (2000): Nonverbale Kommunikation. Einführung und Überblick. In: Rosenbusch, H. S. / Schober, O. (Hrsg.) (2000): Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 9-53

Eßer, Ruth (2002): „Ein Blick sagt mehr als 1000 Wörter“...wenn man ihn zu deuten vermag. Interkulturelle Augenkommunikation im DaF-Unterricht in Irland. In: Barkowski, H./ Faistauer, R. (Hrsg.) (2002):...in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit, Unterricht, Interkulturelle Begegnung. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag. Schneider Verlag, 375-386

Kaiser, Constanze (1998): Körpersprache der Schüler: Lautlose Mitteilungen erkennen, bewerten, reagieren. Berlin: Luchterhand

Straub, Jürgen (2007): Kompetenz. In: Straub, J./ Weidemann, A. (2007) Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler, 35-46

6.5 Didaktisierung der Strukturbild-Technik im DaF-Unterricht

Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Begriff „interkulturelle Kompetenz“, dessen Definitionen und Teilkompetenzen sowie Darlegungen existierender Ansätze zur Beschreibung dieser Kompetenz bilden eine Grundlage dafür, ein Strukturbild zu diesem Phänomen zu erarbeiten. Das Strukturbild gibt einerseits eine Zusammenfassung der im Interview angesprochenen Problemfelder interkultureller Kompetenz und andererseits ein Ergebnis kognitiver und reflexiver Prozesse eines Probanden bzw. einer Probandin wieder.

Zielsetzung

Die Selbstreflexion stellt ein zentrales Anliegen dieses Verfahrens dar. Der Rückgriff auf den eigenen Erfahrungs- und Erklärungshorizont zielt auf die Aktualisierung der Erinnerungen, Herstellung von Relationen und Definitionen.

Da im Mittelpunkt des zweiten Teils der Strukturbild-Technik das Blickphänomen steht, ist es eine weitere Zielsetzung, sich der kulturellen Diversität in Bezug auf die nonverbale Behavioreme bewusst zu werden. Mit diesem Aspekt ist das Reflektieren über das eigene Blickverhalten und dessen Funktionen bei interkultureller Kommunikation verbunden. Schließlich kann der Einsatz dieser Methode zum Informationsaustausch unter den DaF-Studierenden und DaF-Dozent/innen anregen, wenn die entworfenen Strukturbilder in Gruppen diskutiert werden.

Vorbereitung

In Anlehnung an die traditionelle Struktur-Lege-Technik wird zuerst eine exemplarische Darstellung des Konzepts „interkulturelle Kompetenz“ ausgearbeitet. Im Grunde genommen handelt es sich um den bereits erwähnten Vorgang, den die Proband/innen zwischen dem ersten und zweiten Treffen eigenständig durchführen sollten. Um ein Strukturbild des Konzepts „interkulturelle Kompetenz“ zu erstellen, müssen die einzelnen Aspekte dieser Kompetenz in Beziehung zum Zentralbegriff gesetzt werden. Die festgelegten Aspekte interkultureller Kompetenz dienen einer begrifflichen Systematisierung, die es ermöglicht, verschiedene Bestandteile des Konzepts in übersichtlicher Form zusammenzuführen.

Beim Konzipieren der Vorlagen wurde in Analogie zur Struktur-Lege-Technik von explizierenden Begriffen und entsprechenden Fragen ausgegangen, die in folgender Tabelle zusammengefasst sind:

Tab. 6: Bestandteile der Struktur-Lege-Technik

| Begriffe | Frage |
|-----------------------|---|
| Ursache, Grund | Warum ist der Bedarf an interkultureller Kompetenz entstanden? |
| Oberbegriff | Wie korreliert interkulturelle Kompetenz mit anderen Kompetenzen bzw. welchem überlegenem Begriff ist sie zuzuordnen? |
| Unterbegriff | Welche Teilkompetenzen umfasst interkulturelle Kompetenz? |
| Voraussetzung | Welche Voraussetzungen für den Erwerb interkultureller Kompetenz existieren? |
| Ziel, Absicht | Wozu braucht man interkulturelle Kompetenz? |
| Merkmal | Wodurch zeichnet sich interkulturelle Kompetenz bzw. interkulturelle Kommunikation aus? |
| Definition | Wie kann man interkulturelle Kompetenz definieren? |

Die links stehenden Begriffe bilden eine Folge von Kärtchen, die auf der Vorlage in Beziehung zum Zentralbegriff zu positionieren sind. Das Beispiel im Anhang 2a zeigt, wie Begriffe „Oberbegriff“, „Unterbegriff“, „Ursache“ etc. um einige Beispiele erweitert werden können. Der letzte Schritt der Vorbereitung umfasst die Erstellung einer Liste von Begriffen zur Beschreibung festgelegter Relationen. Die Auswahl der Begriffe wurde im Rahmen dieser Untersuchung im Laufe einer kontinuierlichen Literaturlauswertung getroffen. Die endgültige Liste ist ebenfalls im Anhang 2c zu sehen, die exemplarisch ist und keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

Zusammenstellung des Strukturbildes

Nachdem die inhaltlichen und strukturellen Aspekte festgelegt worden sind, wird konsequent mit den Kärtchen gearbeitet, die den Begriffen „Oberbegriff“, „Unterbegriff“, „Grund“ etc. zugeordnet werden sollen. Um diesen Schritt zu

veranschaulichen, werden die Gründe für den Erwerb interkultureller Kompetenz beispielhaft diskutiert. Dem Kärtchen mit dem Begriff „Ursache / Grund“ werden z. B. Begriffe „Migrations-“ und „Globalisierungsprozesse“, „interkulturelle Spannungsfelder“, „Fehlattributionen“ sowie „Stereotype“ zuordnen. Als Endergebnis der Herstellung solcher Zusammenhänge ergibt sich ein Strukturbild, welches den Zentralbegriff „interkulturelle Kompetenz“ aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet. Diese Methode kann in DaF-Seminaren offener gestaltet, modifiziert und um andere Begriffe erweitert werden - je nach Schwerpunkt und Interessen der jeweiligen Gruppe. Denkbar ist zum Beispiel eine Einteilung aller Begriffe in Anwendungsgebiete „Inland“ und „Ausland“ oder eine zusammenfassende Darstellung der Ansätze, die nach bestimmten Kriterien (z. B. Zielorientierungen) klassifiziert werden können. Anwendbar ist die Methode in DaF-Seminaren der Universität wie auch im schulischen Kontext.

In der Auseinandersetzung mit dem Zentralbegriff „Blickverhalten“ können vier wichtige Untersuchungsperspektiven unterschieden werden:

- Auge als Sinnesorgan sowie Ausdruckspotential des Blickes;
- Funktionen des Blickverhaltens;
- kulturspezifisches Blickverhalten;
- die Rolle des Blickverhaltens für interpersonale Einstellungen.

Jeder der genannten Aspekte kann mithilfe von weiterdifferenzierenden Elementen unbegrenzt erweitert werden. So kann die Darstellung des Auges als Sinnesorgan und dessen Ausdruckspotential anhand von etlichen Ausdruckseinheiten präzisiert werden (Blickrichtung, Augenkontakt, Blickzuwendung und -abwendung, Senken der Augen). Die Ergebnisse einer solchen Erweiterung wurden in der Abbildung 16 zusammengefasst (s. auch Anhang 2d).

Abb. 16 Strukturbild zum Zentralbegriff „Blickverhalten“



Einen höheren Grad an Komplexität kann die Auseinandersetzung mit der Vorlage zum Blickverhalten dadurch gewinnen, dass bei der Vorbereitung der Vorlagen auf Begriffskärtchen verzichtet wird. Diese Variante wurde für die experimentelle Durchführung des Sensibilisierungsverfahrens gewählt. Allerdings wird aus den Evaluationsergebnissen deutlich, dass die offener gestaltete Variante den Proband/innen mehr Schwierigkeiten bereitete.

Resümierend lässt sich sagen, dass die Strukturbild-Technik aus didaktischer Sicht ein solides Potential für die Auseinandersetzung mit komplexen Themengebieten aufweist. Durch eine gewisse Vorstrukturierung wird die Arbeit mit der Strukturbild-Technik zu einer Aufgabe, bei der die Fähigkeit zur Erkennung relevanter Inhalte und zur Herstellung von Zusammenhängen entwickelt wird. Der Vorteil der dargelegten Technik besteht außerdem darin, dass die Lehrperson den strukturellen Aufbau und dessen Inhalte je nach gesetztem Schwerpunkt variieren kann.

6.6 Zur Messbarkeit interkultureller Kompetenz

Der letzte Abschnitt der vorliegenden Arbeit wird der Frage nach der Messbarkeit interkultureller Kompetenz gewidmet. Einerseits wird in der einschlägigen Literatur oft betont, dass es zurzeit keine objektiven Testinstrumente gibt, die einer Person ermöglichen würden, das Niveau der interkulturellen Kompetenz oder Sensibilität einzustufen bzw. messen zu können (vgl. z. B. ALLEMANN-GHIONDA 2007: 47). Andererseits wird für die Notwendigkeit plädiert, diese Fähigkeit in ihrem

vorfindbaren Zustand weiter auszubauen, indem das interkulturelle Verständnis eines Individuums gestärkt wird und sich bewusst in Richtung eines Ethnorelativismus entwickelt. Die in diesem Kapitel dargestellten Trainingsmethoden wie Critical Incidents oder Culture Assimilator beschreiben allerdings keine Indikatoren, mit denen man feststellen kann, ob die Intention der Sensibilisierung nach der Durchführung des Verfahrens erfüllt wird. Die Schwierigkeit, solche Indikatoren zu finden, besteht zweifelsohne darin, dass Entwicklung interkultureller Kompetenz keinen statischen Prozess darstellt, sondern kontinuierlich weiterentwickelt werden soll. Aus diesem Grund ist es notwendig, ein Assessment-Modell zu entwickeln, welches die Progression in der Sensibilisierung festhalten kann. Meine Auffassung von der möglichen Messbarkeit interkultureller Kompetenz basiert auf solcher Technik, die selbstevaluierende Aufgaben in den Mittelpunkt stellt. Das Ziel einer auf Selbsteinschätzung ausgerichteten Technik besteht darin, den Prozess der Sensibilisierung kontinuierlich zu „begleiten“. Denkbar sind beispielsweise Befragungen mit selbsteinschätzenden Aufgaben, die nach jeder sensibilisierungsorientierten Einheit oder am Ende einer Lehrveranstaltung bzw. eines Trainingsblockes durchgeführt werden. Die Aufgaben einer solchen Technik sollten die Fähigkeit zur Selbstevaluation und vor allem die Selbstreflexion ermöglichen. Eine Möglichkeit dafür stellt das von PAN (2008) entwickelte Assessment-Modell in Form eines Fragebogens, welcher aus drei Blöcken besteht. Im ersten Teil wird die eigene Position in der Entwicklung vom Ethnozentrismus zur Ethnorelativiertheit eingeschätzt; im zweiten – das „Wissen und Verstehen der eigenen und fremden Kultur“. Im dritten Teil wird schließlich die eigene „interkulturelle Handlungskompetenz“ beurteilt (vgl. PAN 2008: 228f). Während der Selbstevaluation reflektiert die betroffene Person über die Gründe, warum sie den Grad ihrer Interkulturalität als hoch, mittel oder gering einschätzt. Bereits die Suche nach Argumentationen weist einen selbstreflektierenden Charakter auf. Im Rahmen des im Kapitel 6 dargestellten Sensibilisierungsverfahrens wurden die Proband/innen ebenfalls zur Selbsteinschätzung des eigenen Interkulturalitätsgrades aufgefordert. Aus den Ergebnissen der Selbstevaluation geht hervor, dass mehr als die Hälfte der Student/innen ihr Niveau der Interkulturalität als „hoch“ einschätzte. Durchführung weiterer Trainings mit den Proband/innen könnte Aufschluss darüber geben, ob es Änderungen in der Selbsteinschätzung zum späteren Zeitpunkt gäbe. Allerdings war

eine Weiterarbeit mit den genannten Proband/innen von Anfang an nicht vorgesehen.

Aus den obigen Ausführungen geht hervor, dass interkulturelle Kompetenz anhand von selbstevaluationsorientierten Befragungen zu einem bestimmten Grad beschrieben und eingeschätzt werden kann. Dafür kann der oben beschriebene Vorschlag eine Basis bilden, die in Abhängigkeit vom Schwerpunkt der Lehrveranstaltung, in der das Modell eingesetzt wird, weiter ausgebaut und an ein bestimmtes Thema angepasst werden kann.

7 Zusammenfassung und Ausblick

7.1 Zusammenfassung

Das Anliegen dieser Arbeit besteht darin, ein neues Verfahren zur Sensibilisierung für interkulturelle Inhalte im pädagogischen Diskurs zu entwickeln. Dafür werden die für die Arbeit relevanten Ansätze zur Beschreibung von interkultureller Kompetenz anhand der Unterscheidung „Zielorientierungen“ und „kulturelle Orientierungsmuster“ erläutert. Außerdem wird die Rolle interkultureller Kompetenz für die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit, DaF-Studierende, in Anwendungsgebieten „Inland“ und „Ausland“ verdeutlicht. An konkreten Beispielen wird die Bedeutung einer interkulturellen Vorbereitung für DaF-Studierende aufgezeigt, wobei die Beispiele auf der verbalen und nonverbalen Ebene sowie auf der inhaltlichen und der Beziehungsebene analysiert werden. Für eine weitere Spezifizierung dieser Untersuchung - interkulturelle Sensibilisierung am Beispiel visueller Interaktion - wird nach einem geeigneten Analysemodell kulturdeterminierter Blickmuster gesucht. Dafür werden auf Kulturstandards basierende Ansätze (Kulturstandards von THOMAS (1996), kulturelle Scripts) um die Kulturemtheorie von OKSAAR (1988) – aus einem systemtheoretischen Ansatz heraus - ergänzt, um Behavioreme (kulturbedingte Realisierungen von soziokulturellen Handlungen und Konzepten) präziser beschreiben zu können. Fokussiert werden dabei nonverbale Ausführungen bestimmter Kultureme: z. B. durch das Senken der Augen Respekt zeigen oder durch einen langen Blickkontakt Partizipationswillen ankündigen. Ausdrücklich wird in der Untersuchung darauf hingewiesen, dass eine ausschließlich auf Kulturen bzw. Nationalitäten basierte Klassifikation von Blickmustern nicht korrekt ist. Bei der Analyse von mehrdeutigen Blickmustern, die durch unterschiedliche Variablen (geschlechts-, kulturspezifisch etc.) determiniert sind, kommt der interaktiven Kompetenz der Interaktionspartner eine entscheidende Rolle zu. Diese stellt eine Fähigkeit zur adäquaten Interpretation von nonverbalen, extraverbalen sowie verbalen Signalen dar und nimmt somit einen wichtigen Platz in der interkulturellen Sensibilisierung ein. Die Untersuchung verschiedener Blickmuster ist für die Entwicklung des Sensibilisierungsverfahrens von Bedeutung. Kulturspezifische Problemsituationen (critical incidents), die in konkreten Interaktionen vorkommen,

bilden eine Basis für die Analyse des kulturdeterminierten Blickverhaltens mithilfe des Kulturemmodells. Aus den critical incidents wird abstrahiert und es werden Kultureme bzw. im pädagogischen Diskurs Didaktoreme als Einheiten von Systemen analysiert (vgl. Kap. 6.1.2). Didaktoreme stellen distinktive Einheiten dar, anhand welcher kulturspezifische, unterrichtliche Handlungen im fremdkulturellen Umfeld ausgeführt werden (z. B. Beteiligungsversuch oder Disziplinierung durch einen signifikanten Augenkontakt).

Die Auseinandersetzung mit nonverbalen Didaktoremen seitens der Proband/innen wird als ein wichtiger Bestandteil des Interviews in das Sensibilisierungsverfahren integriert. Das Ziel des Interviews ist es, Überlegungen darüber anzuregen:

- 1) welche Rolle interkulturelle Kompetenz im Allgemeinen und im Blick auf das Lehrerprofil spielt;
- 2) welche Ausdruckseinheiten des Auges für den pädagogischen Kontext wichtig bzw. kommunikationsfördernd sein können.

Die erste Phase der Sensibilisierung, die aus einem Leitfadeninterview besteht, trägt zur Aktivierung von Reflexionsprozessen und zur Entwicklung der interaktionalen Kompetenz bei. Die zweite Phase, die Auseinandersetzung mit der Strukturbild-Technik, zielt auf die Systematisierung der gewonnenen Erkenntnisse ab. Diese erfolgt abschließend in Form eines Strukturbildes zu den jeweiligen Schwerpunkten des Sensibilisierungsverfahrens. Mithilfe von Ergebnissen der schriftlichen Befragung lässt sich das didaktische Potential der Methode für den universitären Kontext belegen. Die experimentelle Durchführung des Verfahrens zeigt, dass es bei der Sensibilisierung für bestimmte Problemfelder (z. B. Blickverhalten im fremdkulturellen Kontext) erfolgreich verwendet werden kann. Der Vorteil des Verfahrens besteht darin, dass es je nach dem gewählten Problembereich interkultureller Kommunikation entsprechend angepasst werden kann. Implementierungsmöglichkeiten des Verfahrens für den universitären Kontext sowie das entwickelte Arbeitsblatt zeigen didaktisches Potential des Verfahrens. Einige Überlegungen zur Messbarkeit interkultureller Kompetenz schließen die vorliegende Arbeit ab.

7.2 Desiderata

Im Laufe der Untersuchung wird der Bedarf an Entwicklung neuer Sensibilisierungsverfahren für kulturelle Differenzen im pädagogischen Diskurs herausgestellt. Die Hintergründe dafür sind unterschiedlich: Die Veränderung des Gesellschaftsbilds durch die zunehmende Migration, die Kooperation zwischen kulturspezifischen Bildungslandschaften, Austauschprogramme sowie disziplinbezogene Konsequenzen, welche beispielsweise der Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik mit sich bringt. In heterogenen Lerngruppen schlägt sich die Gesamtheit der aufgezählten Veränderungsprozesse in übermäßiger Vorsicht seitens der Lehrperson sowie in Vorurteilen, Diskriminierung und Kulturalisierungsprozessen nieder. Die Erlangung berufsbefähigender Fähigkeiten wie interkulturelle Kompetenz soll dazu beitragen, DaF-Lehrkräfte auf kulturelle Heterogenität und Asymmetrien in unterrichtlichen Konstellationen vorzubereiten. Entscheidend für die Konzipierung von Verfahren mit dem Ziel, interkulturelle Kompetenz zu entwickeln, ist deren prozessualer Charakter. Deswegen gilt es für eine Lehrperson, kontinuierlich an ihren fachlichen sowie persönlichen Kompetenzen zu arbeiten, um somit die Sensibilität für verbale / nonverbale Unterschiede sowie kulturelle Differenzen zu entwickeln. Das Ziel dieses Prozesses ist die Entwicklung einer kulturrelativistischen Haltung gegenüber fremdkulturell sozialisierten Kommunikationspartnern, vor allem in der pädagogischen Praxis im fremdkulturellen Umfeld. Zur kultursensiblen Verständigung gehört die Fähigkeit zur adäquaten Attribution nonverbaler Signale, die einen integralen Bestandteil menschlicher Interaktion bilden. Deswegen sollen vor allem DaF-Lehrende dafür sensibilisiert werden, ungewohnte Verhaltensmuster, die im Laufe nonverbaler Kommunikation vorkommen, im unterrichtlichen Kontext erkennen zu können. Darüber hinaus ist die Erkenntnis der Diversität in Bezug auf fremdkulturelle Attribuierungsgewohnheiten äußerst relevant. Mit dem Ziel, diverse Fehlattraktionen im pädagogischen Diskurs zu reduzieren, wurde in dieser Untersuchung ein systemtheoretisches Analysemodell vorgestellt, das kulturbedingte Didaktoreme systematisiert und eine Basis für weiterführende Überlegungen in Bezug auf kulturspezifische unterrichtliche Handlungen darstellt.

Für neue Vermittlungs- und Sensibilisierungsvorschläge aus weiterfolgenden Untersuchungen interkultureller Kompetenz besteht seitens Lehrender im DaF-Bereich und in Nachbardisziplinen ein erhebliches praktisches Interesse. Neben

systematischen Darlegungen kulturspezifischer unterrichtlicher Handlungen sind Überlegungen über ein alternatives Analysemodell, welches das Kulturemmodell ergänzen bzw. ersetzen könnte, von Bedeutung. Schließlich stellen die Entwicklungen von Assessment-Modells, mithilfe dessen festgestellt werden kann, ob bzw. inwiefern Sensibilisierung für kulturelle Differenzen erreicht wird, ein weiteres Desideratum dieses Untersuchungsgebiets dar. Zu diesem Zweck kann das Potential der Befragungen mit integrierten Selbsteinschätzungsübungen überprüft werden.

8 Literatur

Allemann-Ghionda, Cristina (2007): Warum war es nötig, eine „interkulturelle Bildung zu erfinden(II) und welche Bedingungen müssen erfüllt werden, um sie in Unterricht umzusetzen? In: Antor, H. (Hrsg.) *Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 29-58

Altmayer, Claus (2006): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der „Landeskunde“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 44-59

Antor, Heinz (2007a): Einleitung: Vom Verstehen und Lehren anderer Kulturen In: Antor, H. (Hrsg.) *Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 7-10

Antor, Heinz (2007b): Inter-, multi- und transkulturelle Kompetenz: Bildungsfaktor im Zeitalter der Globalisierung. In: Antor, H. (Hrsg.) *Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 111-126

Apeltauer, Ernst (2000): Nonverbale Aspekte interkultureller Kommunikation. In: Rosenbusch, H. S. / Schober, O. (Hrsg.) (2000): *Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 100-165

Apfelbaum, Birgit (2007): Interkulturelle Fremdsprachendidaktik. In: Straub, J./ Weidemann, A. (2007) *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH, 154-163

Argyle, Michael (2005): *Körpersprache und Kommunikation. Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation*. Paderborn: Junfermann Verlag

Auernheimer, Georg (2008a): Einleitung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2008) *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2., aktual. und erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 7-14

Auernheimer, Georg (2008b): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2008) *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2., aktual. und erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 35-66

Auernheimer, Georg (2007): Interkulturelle Kompetenz revidiert. In: Antor, H. (Hrsg.) *Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 11-28

Barkowski, Hans/ Eßer, Ruth (2005): Wie buchstabiert man K-u-l-t-u-r? Überlegungen zu einem Kulturbegriff für Anliegen der Sprachlehr- und Lernforschung. In: Duxa, S./ Hu, A./ Schmenk, B. (Hrsg.): *Grenzen überschreiten*.

Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag, 88-99

Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke Verlag

Baumer, Thomas (2004): Handbuch interkulturelle Kompetenz. Band 2, Zürich: Orell Füssli Verlag AG

Beutner, Marc (2007): Die Förderung von interkulturellem Verständnis in der beruflichen Bildung. In: Antor, H. (Hrsg.) Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 207-235

Bickes, Gerhard (1986): Konversationsunterricht und interkulturelle Kommunikation. In: Neuner, G. (Hrsg.) (1986) Kulturkontraste im DaF-Unterricht. München: Iudicium-Verlag, 205-216

Bickmann, Claudia (2007): Das Ethos der theoretischen Vernunft. In: Antor, H. (Hrsg.) Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 237-250

Bosse, Elke (2010): Vielfalt erkunden – ein Konzept für ein interkulturelles Training an Hochschulen. In: Hiller/ Vogler-Lipp (Hrsg.) (2010) Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Wiesbaden: VS Verlag, 109-133

Brittner, Andreas (1996): Psychologische Aspekte der Vorbereitung des Trainings von Fach- und Führungskräften auf einen Auslandseinsatz. In: Thomas, A. (Hrsg.) (1996) Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe-Verlag, 315-339

Bukow, Wolf-Dietrich (2007): Vom interkulturellen Lernen zum lebenspraktischen Umgang mit Differenzen. In: Antor, H. (Hrsg.) Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 91-110

Demorgon, Jacques/ Molz, Markus (1996): Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und interkulturellen Interaktionen. In: Thomas, A. (Hrsg.) (1996) Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe-Verlag, 43-86

Donnerstag, Jürgen (2007): Die Grenzen des interkulturellen Lernens: einige Anmerkungen zu Michael Moore und zum deutschen Anti-Amerikanismus. In: Antor, H. (Hrsg.) Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 159-174

Eckensberger, Lutz H. (1996): Auf der Suche nach den (verlorenen?) Universalien hinter den Kulturstandards. In: Thomas, A. (Hrsg.) (1996) Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 165-198

Ehlich, Konrad/ Rehbein, Jürgen (1982): Augenkommunikation. Methodenreflexion und Beispielanalyse. Amsterdam: Benjamins

Eismann, Volker (2007): Erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation. Trainingsmodul. Berlin: Cornelsen Verlag

Ellgring, H. (2000): Nonverbale Kommunikation. Einführung und Überblick. In: Rosenbusch, H. S. / Schober, O. (Hrsg.) (2000): Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 9-53

Erll, Astrid/ Gymnich, Marion (2007): Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart: Klett Verlag

Eppenstein, Thomas (2007): Interkulturelle Kompetenz – Zumutung oder Zauberformel? In: Zacharaki, I./ Eppenstein, Th./ Krummacher, M. (Hrsg.) Praxishandbuch Interkulturelle Kompetenz vermitteln, vertiefen, umsetzen. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag, 29-43

Eppenstein, Thomas (2003): Einfalt der Vielfalt? Interkulturelle pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt am Main: Cooperative-Verlag

Eppenstein, Thomas/ Kiesel, Doron (2008): Soziale Arbeit interkulturell. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH

Eßer, Ruth (2002): „Ein Blick sagt mehr als 1000 Wörter“...wenn man ihn zu deuten vermag. Interkulturelle Augenkommunikation im DaF-Unterricht in Irland. In: Barkowski, H./ Faistauer, R. (Hrsg.) (2002): ...in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit, Unterricht, Interkulturelle Begegnung. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag. Schneider Verlag, 375-386

Fast, Julius (2002a): Körpersprache (Deutsch v. Abel, J.). Reinbek: Rowohlt Verlag GmbH

Fast, Julius (2002b): Body Language. Revised and Updated. New York: M. Evans and Co.

Frost, Ursula (2007): Vom Befreunden des Fremden: Pädagogische Überlegungen zum Anspruch interkulturellen Verstehens. In: Antor, H. (Hrsg.) Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 59-70

Fügert, Nadja/ Richter, Ulrike A. (2009): Bewerbungstraining. Kursmaterial Deutsch als Fremdsprache. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen

Gabriel, Gottfried (2008): Grundprobleme der Erkenntnistheorie. Von Descartes zu Wittgenstein. 3. Auflage. Paderborn: Schöningh

Grosch, Harald/ Groß, Andreas/ Leenen Wolf Rainer (2000): Methoden interkulturellen Lernens. Saarbrücken: ASKO Europa-Stiftung

Gutjahr, Ortrud (2007): Interkulturelle Germanistik und Literaturwissenschaft. In: Straub, J./ Weidemann, A. (2007) Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag GmbH, 144-153

v. Helmolt, Katharina/ Müller, Bernd-Dietrich (1993): Zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen. In: Müller, B.-D. (Hrsg.) Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. 2., überarb. und erw. Auflage, München: Iudicium-Verlag, 509-548

Heringer, Hans Jürgen (2010): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH, 3. Auflage

Hiller, Gundula Gwenn (2010a): Überlegungen zum interkulturellen Kompetenzerwerb an deutschen Hochschulen. In: Hiller/ Vogler-Lipp (Hrsg.) (2010) Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Wiesbaden: VS Verlag, 19-31

Hiller, Gundula Gwenn (2010b): „Was machen Sie da eigentlich?“ – oder FAQ – 10 Fragen zu interkulturellen Trainings an Hochschulen. In: Hiller/ Vogler-Lipp (Hrsg.) (2010) Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Wiesbaden: VS Verlag, 35-56

Hoffman, Edwin (2008): Das TOPOI-Modell – eine Heuristik zur Analyse interkultureller Gesprächssituationen und ihre Implikationen für die pädagogische Arbeit. In: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2008) Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktual. und erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 125-152

Huber-Kriegler, Martina (1998): „Multicultural Matters“ – Kulturwahrnehmung anhand von praktischen (Unterrichts-)Beispielen. In: Paula, A./ Fritz, T. (Hrsg.) Sprachen - Brücken zum Fremden. Wien: Edition Volkshochschule, 157-174

Jahoda, Gustav (1996): Ansichten über die Psychologie und die „Kultur“. In: Thomas, A. (Hrsg.) (1996) Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 33-42

Jandok, Peter (2010): Gesprächsanalyse in interkulturellen Trainings. In: Hiller/ Vogler-Lipp (Hrsg.) (2010) Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Wiesbaden: VS Verlag, 149-158

Kaiser, Constanze (1998): Körpersprache der Schüler: Lautlose Mitteilungen erkennen, bewerten, reagieren. Berlin: Luchterhand

Kallenbach, Christiane (1996): Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. Tübingen: Gunter Narr Verlag

Kammhuber, Stefan (2010): Interkulturelles Lernen und Lehren an der Hochschule. In: Hiller/ Vogler-Lipp (Hrsg.) (2010) Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Wiesbaden: VS Verlag, 57-72

Keller, Thomas (1986): Deutsch-französische Physiognomien im Elsaß – Grenze und Übergang im Kulturkontrast. In: Neuner, G. (Hrsg.) (1986) Kulturkontraste im DaF-Unterricht. München: Iudicium-Verlag, 217-240

Kiesel, Doron/ Volz, Fritz Rüdiger (2008): „Anerkennung und Intervention“ Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2008) Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktual. und erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 67-80

Knapp, Annelie (2008): Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2008) Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktual. und erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 81-100

Koptelsewa, Galina (2004): Interkulturelle Kommunikation. In: Roth, J. / Köck, Ch. (Hrsg.) (2004) Culture communication skills – interkulturelle Kompetenz. Hagenburg: Druckerei Kiel, 91-103

Krauthausen, Günter (1981): Nonverbale Kommunikation – ein Thema für den Sprachunterricht? In: Balhorn, H. u. a.: Sprachunterricht 2-4. München, 74-84

Krewer, Bernd (1996): Kulturstandards als Mittel der Selbst- und Fremdrelexion in interkulturellen Begegnungen. In: Thomas, A. (Hrsg.) (1996) Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 147-164

Lanfranchi, Andrea (2008): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2008) Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktual. und erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 231-260

Lang, Rainer (1986): Das Eigene und das Fremde – Kulturkontraste im Unterricht. In: Neuner, G. (Hrsg.) (1986) Kulturkontraste im DaF-Unterricht. München: Iudicium-Verlag, 193-204

Leenen, Wolf Rainer/ Groß, Andreas/ Grosch, Harald (2008): Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2008) Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktual. und erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 101-124

Liedke-Göbel, Martina (2010): Linguistic Community Training. In: Hiller/ Vogler-Lipp (Hrsg.) (2010) Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Wiesbaden: VS Verlag, 135-148

Mecheril, Paul (2008): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2008) Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktual. und erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 15-34

Mühlen Achs, Gitta (2000) Körpersprache, Macht und Geschlecht. In: Rosenbusch, H. S. / Schober, O. (Hrsg.) (2000): Körpersprache in der schulischen Erziehung.

Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 54-77

Müller, Bernd-Dietrich (1986): Interkulturelle Verstehensstrategien – Vergleich und Empathie. In: Neuner, G. (Hrsg.) (1986) Kulturkontraste im DaF-Unterricht. München: Iudicium-Verlag, 33-84

Nazarkiewicz, Kirsten (2010a): Interkulturelles Lernen als Gesprächsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag

Nazarkiewicz, Kirsten (2010b): Gesprächsführung als Trainingsmethode in interkulturellen Weiterbildungsveranstaltungen. In: Hiller/ Vogler-Lipp (Hrsg.) (2010) Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Wiesbaden: VS Verlag, 87-105

Neuner, Gerhard (1986): Fremdsprachlicher Text und universelle Lebenserfahrungen – Aspekte einer themenorientierten fremdsprachlichen Textdidaktik. In: Neuner, G. (Hrsg.) (1986) Kulturkontraste im DaF-Unterricht. München: Iudicium-Verlag, 11-32

Oksaar, Els (1988): Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung. Hamburg: Joachim-Jungius-Gesellschaft der Wissenschaften

Oomen-Welke, Ingelore (2003): Körpersprache und Extrasprachliches verschiedener Kulturen in Welt, Schule und Unterricht
<http://jaling.ecml.at/pdffdocs/articles/korpersprachen.pdf> (17.06.2008)

Pan, Yaling (2008): Interkulturelle Kompetenz als Prozess. Modell und Konzept für das Germanistikstudium in China aufgrund einer empirischen Untersuchung. Sternenfels: Verlag Wissenschaft und Praxis Dr. Brauner GmbH

v. Queis, Dietrich (2009) Interkulturelle Kompetenz. Praxis-Ratgeber zum Umgang mit internationalen Studierenden. Darmstadt: WBG

Rathje, Stefanie (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online] 11:3, 1-15

Rehbein, Jochen (2007): Sprachpragmatische Ansätze/ Linguistik. In: Straub, J./ Weidemann, A. (2007) Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler, 131-143

Reich, Kersten (2007): Verstehen des Fremden in den Kulturen und situiertes Lernen: Zu Grundsätzen einer interkulturellen Didaktik. In: Antor, H. (Hrsg.) Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 71-90

Reinbothe, Roswitha (1986): Landeskunde im Deutschunterricht in China. In: Neuner, G. (Hrsg.) (1986) Kulturkontraste im DaF-Unterricht. München: Iudicium-Verlag, 241-254

Rosemeyer, Michael (1986): Warum sind sie denn in Schwarzweiß? – Erfahrungen mit einer Filmveranstaltung in China. In: Neuner, G. (Hrsg.) (1986) Kulturkontraste im DaF-Unterricht. München: Iudicium-Verlag, 255-264

Rosenbusch, Christa (2000): Nonverbale Kommunikation in schulischen Beratungssituationen. In: Rosenbusch, H. S. / Schober, O. (Hrsg.) (2000): Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 305-331

Rosenbusch, Heinz S. (2000) Nonverbale Kommunikation im Unterricht – Die stille Sprache im Klassenzimmer. In: Rosenbusch, H. S. / Schober, O. (Hrsg.) (2000): Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 166-203

Roth, Juliana (2004a): Eigene Kultur. In: Roth, J. / Köck, Ch. (Hrsg.) (2004) Culture communication skills – interkulturelle Kompetenz. Hagenburg: Druckerei Kiel, 11-20

Roth, Juliana (2004b): Kulturelle Fremdheit. In: Roth, J. / Köck, Ch. (Hrsg.) (2004) Culture communication skills – interkulturelle Kompetenz. Hagenburg: Druckerei Kiel, 23-34

Scheunpflug, Annette (2004a): Nonverbale Kommunikation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Rosenbusch, H. S./ Schober, O. (Hrsg.): Körpersprache und Pädagogik. Das Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 99 - 121

Scheunpflug, Annette (2004b): Nonverbale Kommunikation und Geschlecht. In: Rosenbusch, H. S./ Schober, O. (Hrsg.): Körpersprache und Pädagogik. Das Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 122 - 137

Schober, Otto (2000): Körpersprache als Gegenstand des Unterrichts. In: Rosenbusch, H. S. / Schober, O. (Hrsg.) (2000): Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 215-243

Sterzenbach, Gregor (2004a): Kulturelle Filter. In: Roth, J. / Köck, Ch. (Hrsg.) (2004) Culture communication skills – interkulturelle Kompetenz. Hagenburg: Druckerei Kiel, 37-47

Sterzenbach, Gregor (2004b): Techniken des interkulturellen Umgangs. In: Roth, J. / Köck, Ch. (Hrsg.) (2004) Culture communication skills – interkulturelle Kompetenz. Hagenburg: Druckerei Kiel, 49-59

Straub, Jürgen (2007): Kompetenz. In: Straub, J./ Weidemann, A. (2007) Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler, 35-46

Straub, Jürgen/ Weidemann, Arne/ Weidemann, Doris (2007): Einleitung. In: Straub, J./ Weidemann, A. (2007) Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler, 1-6

Strauß, Gerhard / Haß, Ulrike / Harras, Gisela: Brisante Wörter von Agitation bis Zeitgeist. Ein Lexikon zum öffentlichen Sprachgebrauch. Berlin/New York: Walter de Gruyter 1989 [= Schriften des Instituts für deutsche Sprache; Bd. 2]

Strewe, Bettina (2010): Zur Vorbereitung interkultureller Trainings. In: Hiller/ Vogler-Lipp (Hrsg.) (2010) Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Wiesbaden: VS Verlag, 73-86

Thomas, Alexander (1996): Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Thomas, A. (Hrsg.) (1996) Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 107-135

Tuschinsky, Christine (2004): Kulturgrammatik. In: Roth, J. / Köck, Ch. (Hrsg.) (2004) Culture communication skills – interkulturelle Kompetenz. Hagenburg: Druckerei Kiel, 75-88

Volger-Lipp, Stefanie (2010): Einführung in den methodischen Teil: Überblick über klassische Vermittlungsformen in interkulturellen Trainings. In: Hiller/ Vogler-Lipp (Hrsg.) (2010) Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Wiesbaden: VS Verlag, 175-185

Volkman, Laurenz (2007): *The global village*: Von der interkulturellen zur multikulturellen Kompetenz. In: Antor, H. (Hrsg.) Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 127-157

Weidemann, Doris (2007): Strukturlegeverfahren. In: Straub, J./ Weidemann, A. (2007) Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler, 358-363

Witte, Arnd (1996): Fremdsprachenunterricht und Eigenkultur. Kulturgeprägte Bedingungen, kulturangemessene Unterrichtsmethoden und subjektive Lehrtheorien von DaF-Lehrkräften in Nigeria. München: Iudicium-Verlag GmbH

Wolf, Manuela (2007) Japan Analysen Prognosen N.197 vom Mai 2007.
<http://www.djw.de/uploads/media/jap197.pdf> (20.07.2008 und 18.12.2011)

Zacharaki, Ioanna (2007): Interkulturelle Kompetenz als Bildungsaufgabe. In: Zacharaki, I./ Eppenstein, Th./ Krummacher, M. (Hrsg.) Praxishandbuch Interkulturelle Kompetenz vermitteln, vertiefen, umsetzen. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag, 15-28

9 Anhang

1. Interview

Interviewablauf

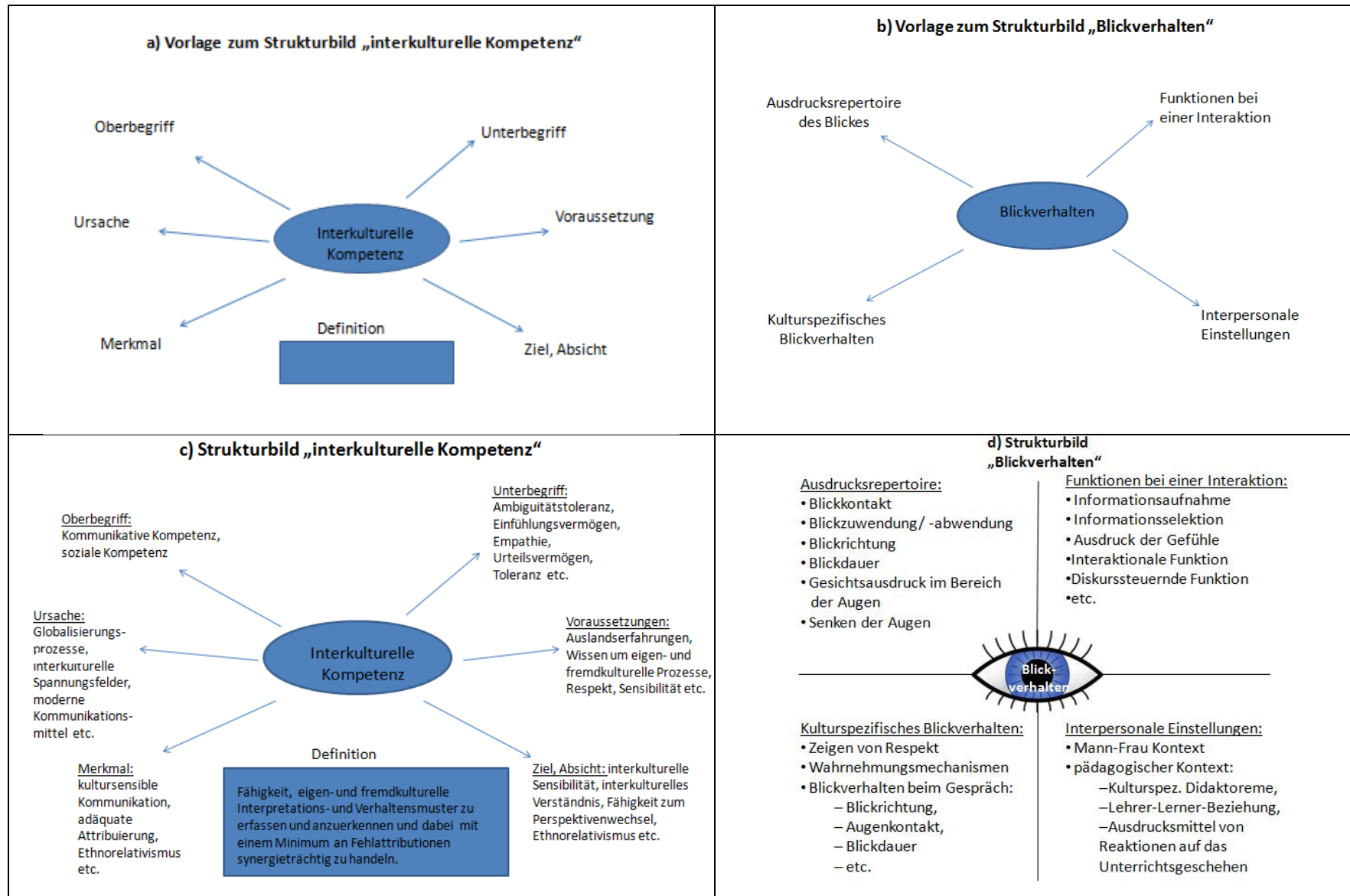
Der/die Interviewte (Initialen): 1)_____ 2)_____

| Fragen | Notizen |
|--|---------|
| 1. Einstieg | |
| 1.1. Aus welchem Land kommen Sie? | |
| 1.2. Was haben Sie vor dem Masterstudiengang „DaF“ absolviert? | |
| 1.3. Haben Sie Unterrichtserfahrungen? Unter anderem im Ausland? | |
| 1.4. Stammten Ihre Schüler/innen aus Ihrem Kulturkreis? | |
| 1.5. Wenn nein: waren die Kulturunterschiede stark ausgeprägt? Hatten Sie Probleme im Unterricht aufgrund der kulturellen Diversität Ihrer Schüler/innen? | |
| 1.6. Sind Sie an den kulturorientierten Forschungen interessiert? | |
| 2. Interkulturelle Kompetenz | |
| 2.1. Was verstehen Sie unter dem Begriff „interkultureller Kompetenz“ (IK)? | |
| 2.2. Wozu braucht man diese Kompetenz? | |
| 2.3. Welche Fähigkeiten und Teilkompetenzen gehören zur IK? | |
| 2.4. Gehört IK zum Habitus eines DaF-Lehrers/ einer DaF-Lehrerin? | |
| 2.5. Welche Fähigkeiten/ Teilkompetenzen sind für einen DaF-Lehrer bzw. eine DaF-Lehrerin besonders relevant? | |
| 2.6. Ist es möglich, IK zu vermitteln? | |
| 2.7. Verfügen Sie Ihrer Meinung nach über IK? Begründen Sie Ihre Antwort. | |

| | |
|--|--|
| 3. Körpersprache: Blickverhalten und DaF-Unterricht | |
| 3.1. Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Körpersprache und IK? | |
| 3.2. Haben Sie schon mal bewusst auf Ihre Körpersprache geachtet? Auf die Körpersprache Ihrer Interaktionspartner? | |
| 3.3. Wurden Sie aufgrund kulturell bedingter körpersprachlicher Signale missverstanden? | |
| 3.4. Fallen Ihnen kulturelle Unterschiede in Bezug auf das Blickverhalten auf? | |
| <p>3.5. Versuchen Sie bitte folgende Situationen zu kommentieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frau Eßer war als deutsche DaF-Lektorin in Irland tätig. Sie wollte ihre irischen Student/innen zum Sprechen bringen, indem sie ihnen verschiedene Fragen stellte. Die Lernenden blickten sie nur schweigend an, antworteten nicht auf die Fragen. • Ein puerto-ricanisches Mädchen namens Livia wurde in einer amerikanischen Schule des Rauchens verdächtigt. Da sie bei der Aussprache mit dem Schulleiter nicht wagte, ihm in die Augen zu schauen, war er von ihrer Schuld überzeugt. Livia war aber ein ordentliches, anständiges Mädchen und hatte wirklich nie geraucht; sie wurde aber beinahe aus der Schule ausgeschlossen. • Ein japanischer Geschäftspartner macht eine Präsentation vor seinen deutschen Kollegen. Im Laufe der Präsentation schließen sich seine Augen und der Referent setzt seinen Vortrag mit geschlossenen Augen fort. • Eine japanische Lerngruppe in Deutschland benimmt sich der Situation 1) ähnlich. Die Lehrer/innen stellten im Unterricht „jede Menge offene Fragen und ernten jede Menge Lächeln und – Schweigen“. • Zwei griechische Austauschstudentinnen wollten ihren deutschen Kommilitonen ihre Sympathie durch einen langen Blickkontakt in Verbindung mit Lächeln bekunden. Die Deutschen konnten diese Signale nicht entschlüsseln. | |
| 3.6. Können Sie von ähnlichen Missverständnissen berichten? | |

Vielen Dank!

2. Beispiele für Strukturbilder



3. Fragebogen für DaF-Studierende

1. Persönliche Angaben:

- Geschlecht
 - ☐ Männlich
 - ☐ Weiblich
- Nationalität: _____

Für ausländische Studierende:

- Wie lange sind Sie schon in Deutschland?

- Warum wollten Sie in Deutschland studieren?

- Sind Sie mit Ihrem Studium in Deutschland
 - ☐ zufrieden
 - ☐ unzufrieden

Ihre Gründe:

Für alle Studierende:

- Haben Sie bei der Konfrontation mit einer anderen Kultur Probleme gehabt?
 - ☐ ja
 - ☐ nein

Wenn ja, welche? Mit welcher Kultur?

2. Fragen zur interkulturellen Kompetenz

| Bitte treffen Sie zunächst einige zusammenfassende Einschätzungen | Stimme nicht zu | Stimme zu |
|---|---------------------------|-----------|
| Man braucht eine Art Vorbereitung auf den Kontakt mit einer anderen Kultur..... | 1.....2.....3.....4.....5 | |
| Interkulturelle Kompetenz gehört zu den Schlüsselqualifikationen eines DaF-Lehrers/ einer DaF-Lehrerin..... | 1.....2.....3.....4.....5 | |
| Eine gelernte Sprache ohne kulturelle Verknüpfung ist nicht vollständig..... | 1.....2.....3.....4.....5 | |
| Man muss lernen, über die eigene | | |

| | |
|--|---------------------------|
| Kultur zu reflektieren, um eine fremde Kultur verstehen zu können..... | 1.....2.....3.....4.....5 |
| Interkulturelle Kompetenz kann vermittelt werden..... | 1.....2.....3.....4.....5 |

- Wie schätzen Sie Ihren Interkulturalitätsgrad ein?
 - ☐ hoch
 - ☐ mittel
 - ☐ gering

Begründen Sie Ihre Antwort

- Was hat Ihrer Meinung nach zu Ihrer Interkulturalität beigetragen?

| Mögliche Inhalte der DaF-Ausbildung | Stimme nicht zu | Stimme zu |
|--|--------------------------------|-----------|
| Arbeit mit literarischen Texten | 1.....2.....3.....4..... .5 | |
| Auslandserfahrungen (z. B. Austauschsemester oder Praktikum im Ausland)..... | 1.....2.....3.....4..... .5 | |
| Diskussionen über Berichte anderer | | |

| | |
|--|--------------------------------|
| DaF-Lehrer..... | 1.....2.....3.....4..... .5 |
| Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden in Seminaren..... | 1.....2.....3.....4..... .5 |

- Was außerdem kann zur Vermittlung interkultureller Kompetenz beitragen? Ergänzen Sie bitte die oben genannten Optionen.

- Erinnern Sie sich bitte an die Fragen über das Blickverhalten im Interview

| Bitte treffen Sie einige zusammenfassende Einschätzungen | Stimme Stimme nicht zu zu |
|---|------------------------------------|
| War die Problematik für Sie neu?..... | 1.....2.....3.....4..... 5 |
| Ich fand die zu diskutierenden Situationen lehrreich und wissenswert für DaF-Lehrer.. | 1.....2.....3.....4..... 5 |
| | |

| | |
|--|-------------------------------|
| Die Inhalte der Situationen waren mir unbekannt..... ... | 1.....2.....3.....4..... 5 |
| Mit den Situationen würde ich mich gern mit meinen Kommilitonen in kulturorientierten Seminaren auseinandersetzen..... | 1.....2.....3.....4..... 5 |

3. Fragen zur Methode

- War Ihnen das Sensibilisierungsverfahren in der Form (Interview + Strukturbild-Technik) bereits bekannt?
- Wenn ja, woher? _____

| Bitte treffen Sie einige zusammenfassende Einschätzungen | Stimme nicht zu | Stimme zu |
|---|---------------------------|-----------|
| Die Methode ist sehr gut für die Vermittlung neuen Stoffes geeignet..... | 1.....2.....3.....4.....5 | |
| Die Methode lässt zu, alle Kursteilnehmer in die Arbeit zu involvieren..... | 1.....2.....3.....4.....5 | |

| | |
|--|--------------------------------|
| Die Methode versetzt mich in die Lage, die Inhalte selbstständig zu vertiefen..... | 1.....2.....3.....4.....5 |
| Den Schwierigkeitsgrad der Methodeninhalte empfinde ich als angemessen..... | 1.....2.....3.....4.....5 |
| Die Methode lässt sich gut in den Unterrichtsverlauf integrieren..... | 1.....2.....3.....4.....5 |
| Ich würde die Methode selbst anwenden | 1.....2.....3.....4.....5 |
| Ich habe durch die Methode Folgendes erworben/erfahren | Stimme nicht zu Stimme zu |
| Neue Fakten über interkulturelle Kompetenz und Blickverhalten..... | 1.....2.....3.....4.....5 |
| Praxiswissen, tätigkeitsrelevantes Wissen | 1.....2.....3.....4.....5 |
| Kompetenz zu selbstreflexiven und selbstständigen Arbeiten..... | 1.....2.....3.....4.....5 |
| | |

| | |
|---|---------------------------|
| Fähigkeit zum Perspektivenwechsel..... | 1.....2.....3.....4.....5 |
| Kompetenz zum kritischen Denken..... | 1.....2.....3.....4.....5 |
| Impulse zum interpretativen Verstehen und situativen Urteilsvermögen..... | 1.....2.....3.....4.....5 |

Vielen Dank für Ihre Bemühungen!

Was hat Ihnen an dieser Methode besonders gut gefallen?

Verbesserungsvorschläge/ Anregungen/ Ansatzpunkte

Ihre Zukunftspläne

Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus anderen Quellen direkt oder indirekt übernommenen Daten und Konzepte sind unter Angabe der Quelle gekennzeichnet. Insbesondere habe ich nicht die entgeltliche Hilfe von Vermittlungs- bzw. Beratungsdiensten in Anspruch genommen.

Ort und Datum

Unterschrift